



Eventos narrativos, comunidades y arquitecturas de práctica docente

Eventos narrativos, comunidades y arquitecturas de práctica docente

Formación inicial de profesores de inglés y francés

Harold Castañeda-Peña

Magda Rodríguez-Uribe

Adriana Salazar-Sierra

Pedro Antonio Chala-Bejarano

Coinvestigadores

Adriana Salazar-Sierra, Pedro Antonio Chala-Bejarano

Departamento de Lenguas, Pontificia Universidad Javeriana

Auxiliares de investigación

Keily Durán

Jonathan Cuesta

Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, Universidad Distrital Francisco

José de Caldas

Asesora análisis estadístico

María Idaly Barreto

COLECCIÓN





UD
Editorial

COLECCIÓN



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
© Harold Castañeda-Peña, Magda Rodríguez-Uribe, Adriana Salazar-Sierra, Pedro Antonio Chala-Bejarano
Primera edición, noviembre de 2016
ISBN: 978-958-8972-59-6

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Miguel Fernando Niño Roa

Corrección de estilo
Óscar Torres

Diagramación
Juanita Giraldo

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co
Bogotá, Colombia

Eventos narrativos, comunidades y arquitecturas de práctica docente : formación inicial de profesores de inglés y francés /

Harold Castañeda-Peña y otros. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016.

158 páginas ; 24 cm.
ISBN 978-958-8972-59-6

1. Enseñanza bilingüe 2. Formación profesional de maestros de inglés 3. Formación profesional de maestros de francés
I. Castañeda Peña, Harold Andrés, autor.
372.65 cd 21 ed.
A1551139

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Hecho en Colombia

CONTENIDO

PRÓLOGO	13
CAPÍTULO 1	
PENSAR LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LENGUAS: HACIA NUEVAS COMPRESIONES	17
Introducción	17
Consideraciones teóricas	19
Antecedentes	24
Método	31
CAPÍTULO 2	
LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS PRESENTES EN LAS AUTOVALORACIONES: “...INICIALMENTE ME ASUSTABA UN POCO MI CONOCIMIENTO DE LA LENGUA...”	39
Introducción	39
El colegio: “En cuanto al nivel de lengua considero que aún debo seguir mejorando porque a veces cometía errores de nivel básico”	44
El seminario: “... fue por el idioma”	50
El guía pedagógico: “... en cada una de las observaciones llevadas a cabo por mi guía pedagógico se visualizan avances...”	52
Conclusiones	54
CAPÍTULO 3	
ASPECTOS SOCIALES: “SIEMPRE ESTUVE DISPUESTO A COLABORAR Y SERVIR”	57
Introducción	57
El colegio: “Yo no estaba allí [en el colegio] para terminar mi carrera y nada más”	61
El seminario: “Pude reflexionar y ser más consciente de lo que hacía en mis clases”	70
El guía pedagógico: “Crecí como profesional gracias a la confianza que el guía puso en mí”	73
Conclusiones	78

CAPÍTULO 4

ASPECTOS COGNITIVOS Y EMOCIONALES: “SIENTO QUE HE DESARROLLADO LA PRÁCTICA ‘AUTORREFLEXIVAMENTE’” 83

Introducción	83
El colegio: “...sentí que una cosa es hablar y saber inglés y otra diferente usarlo para enseñar...”	86
El seminario: “Creo que como parte complementaria del proceso, mi asistencia al seminario me sirvió para poder reflexionar sobre diferentes situaciones, en las cuales había pensado antes, pero tal vez no las había vivido [...]”	89
El guía pedagógico: “Las retroalimentaciones de mi guía pedagógica las he tomado con agrado y no he tenido problema por corregir un ejercicio una y otra vez”	92
Conclusiones	95

CAPÍTULO 5

ASPECTOS PEDAGÓGICOS: “NO SOLO ES UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA; ES UNA EXPERIENCIA QUE HA TRANSFORMADO POR COMPLETO MI PERSPECTIVA DE LO QUE SIGNIFICA REALMENTE ENSEÑAR” 99

Introducción	99
El colegio: “Reconfirmé que además del conocimiento que uno debe tener como profesor de lengua, sobre todas las cosas prima el amor por lo que se hace y el amor por los que aprenden”	103
El seminario: “Nunca había tenido la oportunidad de estar del otro lado inventando y preguntándome cómo llegarles y aportarles a los estudiantes”	109
El guía pedagógico: “Aprendí muchísimo, sobre todo cómo tratar casos que parecían imposibles”	115
Conclusiones	119

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES 125

Aspectos lingüísticos	126
Aspectos sociales	128
Aspectos cognitivo-emocionales	130
Aspectos pedagógicos	132

REFERENCIAS 137

ANEXO 149

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evaluación de la asignatura Práctica Docente	34
Tabla 2. Distribución de los participantes del estudio según sexo	35
Tabla 3. Distribución de autovaloraciones por cohorte	35
Tabla 4. Datos de las instituciones	36
Tabla 5. Arquitecturas de aspectos lingüísticos en la práctica docente	127
Tabla 6. Arquitecturas de aspectos sociales en la práctica docente	129
Tabla 7. Arquitecturas de aspectos cognitivo-emocionales en la práctica docente	131
Tabla 8. Arquitecturas de aspectos pedagógicos en la práctica docente	134



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo reflexivo	21
Figura 2. Una teoría de educación	24
Figura 3. Evaluación de la práctica docente de la LLM	36
Figura 4. Proceso iterativo de análisis e interpretación	37
Figura 5. Aspectos sociales	61
Figura 6. Aspectos interpersonales	79
Figura 7. Aspectos intrapersonales	79
Figura 8. Aspectos externos	79

PRÓLOGO

Es con mucho placer que ofrezco, a manera de prólogo, algunas reflexiones en torno a la obra *Eventos Narrativos, comunidades y arquitecturas de práctica docente: Formación inicial de profesores de inglés y francés* producto de una fructífera colaboración investigativa entre los autores Harold Castañeda-Peña, Magda Rodríguez-Uribe, Adriana Salazar-Sierra, y Pedro Antonio Chala-Bejarano.

Los que corren son buenos tiempos para la profesión de enseñar a enseñar. Lentamente, pero en forma decidida, quienes desarrollamos la tarea de empoderar a futuros docentes para que puedan afectar positivamente el aprendizaje de sus alumnos, hemos aprendido a abrazar paradigmas de investigación que centran la producción del conocimiento en realidades situadas en las cuales la cacofonía de voces de docentes y alumnos, situados en tiempo y espacio, ganan prevalencia sobre análisis de corte cuantitativo orientados a la generalización. La búsqueda de la particularidad hace que los resultados de las investigaciones que se promueven desde (y por) el aula, arrojen luz sobre una realidad que muchas veces se esconde detrás de posturas orientadas a lo cuantitativo.

En nuestra América Latina actual, y en lo que respecta a Colombia en particular, estamos siendo testigos de un real cambio de paradigma. La ubicuidad del conocimiento situado es cada vez mayor y, con su disponibilidad, permite que docentes y alumnos se involucren políticamente – tal como indican los autores, citando a Freire – en la construcción colectiva de conocimientos que ya no dependen de lo que los centros de poder dictan, sino que buscan rescatar las voces de quienes están involucrados en los actos de aprender y enseñar. Este involucramiento y esta decisión de rescatar voces locales, situadas en un tiempo y espacio en particular, hacen que la labor de investigación no solamente se constituya en el cumplimiento de un requisito académico, o un dictamen legal, sino que indique claramente un norte a seguir en

nuestra región: el de promover concientización sobre quiénes somos los docentes de docentes, quiénes son nuestros alumnos, por qué hacemos lo que hacemos en el aula y otros centros de ejercicio de la profesión, y, lo que es más importante, qué efecto tienen nuestros esfuerzos en la promoción de aprendizajes de L2 de calidad para los alumnos de nuestros estudiantes.

La obra que Castañeda-Peña y sus coautores nos presentan es una adición fundamental al acervo de conocimientos que nuestra profesión genera y se enmarca dentro de una perspectiva interpretativa, la cual tiene el potencial (que los autores realizan admirablemente) de informar sobre la realidad en forma profunda y rigurosa. Su lectura de las arquitecturas de práctica y las comunidades que se generan a partir de los eventos narrativos que nos presentan deja claro que el centro de acción del investigador no es ya el laboratorio ni la lectura que el mismo puede realizar de una realidad de la cual no forma parte. En cambio, asistimos aquí a un proceso de iteración entre la información que proporcionan una pluralidad de participantes trabajando *con* los investigadores y la percepción que de su realidad tienen estos últimos. Los mismos, por su parte, utilizan las voces de los participantes para pintarnos una visión de su realidad que resuena con el lector en tanto la misma evoca constructos, ideas, teorías y sentimientos que forman parte integral de la historia de vida de cualquier docente. Pero la labor de los investigadores no queda allí, en la instantánea que nos ofrecen, sino que nos invitan en todo momento a contribuir a sus ideas mediante los planteos que realizan, los datos que comparten y las ideas que hilvanan a partir de su cuidadosa selección de marco teórico.

Por ello es que digo que la investigación que nos presentan es de corte multidimensional. Las múltiples dimensiones emergen una a una al desglosar cómo los participantes co-construyen su realidad a través de tres modos seleccionados *a priori* por los investigadores: modos de saber, modos de hacer y modos de relacionarse. Esta multidimensionalidad no es casual ni caprichosa. Encapsula, en cambio, aquellas áreas inherentes al quehacer docente que tienen el potencial de generar pertenencia a comunidades de práctica que sostendrán y habilitarán espacios de participación profesional a los futuros docentes, así como a los docentes en ejercicio.

Al mismo tiempo, el énfasis decididamente reflexivo que se toma en torno a los múltiples aspectos abordados, hace de esta obra una contribución fundamental al estudio de la formación docente aquí y ahora. Mientras que en la profesión en general, el concepto de reflexión parece haber perdido su sentido original y todo acto de pensar tiende a asociarse con la *práctica reflexiva*, el abordaje que del constructo realizan los autores rescata fielmente el objetivo de este tipo de destreza profesional: el poder tomar distancia de las acciones propias y ajenas con el propósito no solo de entenderlas sino de poder cambiarlas, si así fuese necesario.

Decía anteriormente que los que corren son buenos tiempos para los docentes de docentes. Esto es así porque, a nivel mundial, el aprendizaje de lenguas es visto

como una forma de conocimiento que habilita la participación social en comunidades globales y locales. Por ende, el dominar una segunda o tercera lengua se constituye en un componente crucial de la inserción del individuo en la sociedad global y para que esto se dé es necesario contar con docentes que puedan habilitar espacios de participación a través de la L2 en forma profesional y certera.

Si bien este puede considerarse un argumento neoliberal orientado a perpetuar modelos de ser colonizadores, no puede obviarse el reconocer que el dominio de una segunda o tercera lengua habilita la participación en comunidades globales y por ende, las oportunidades educativas, sociales y económicas de los individuos. En este sentido, y desde una postura crítica, podemos argumentar que las lenguas empoderan y pueden convertirse en un instrumento de emancipación, siempre y cuando se enseñen en condiciones que conduzcan a tal empoderamiento.

Un aspecto de esta investigación que debe destacarse es que construye espacios epistémicos en los cuales la acción del docente de docentes se ve claramente como una instancia de emancipación. Al abordar aspectos lingüísticos, sociales, cognitivo-emocionales y pedagógicos, no deja nada al azar, ni a la interpretación *sui generis*. En cambio, nos provee de una base rigurosa conceptual que nos permite, en tanto lectores, hacernos cargo de nuestro posicionamiento sociocultural, a la vez que nos interroga, en tanto profesionales y miembros de comunidades similares, respecto a la ontología de nuestra práctica y la epistemología de nuestros esfuerzos.

Es a través del tejido de esta sutil tela, que se da a partir de los hilos de modos de saber y aspectos de ese conocimiento, que progresivamente vamos construyendo una clara visión de cuáles son los potenciales, así como los desafíos, a los que se enfrentan quienes constituyen las comunidades de práctica foco de la investigación. La voz de los autores resuena clara y contundente a través de la cuidada selección de la metodología de investigación, así como a través de los múltiples códigos que comparten con el lector con la esperanza de que los mismos ayuden a extender investigaciones similares.

Es esta generosidad, dada a través de la honestidad con la cual se presenta la obra, pero también a través del respeto a los participantes y al lector –es decir, a la profesión, en sí misma– lo que se constituye en una de las fortalezas decisivas de esta. Más allá de las interesantes y relevantes conclusiones que nos brindan, de las áreas para futuras investigaciones que nos aporta, y de la actualizada y muy relevante base conceptual en la que se apoyan los autores, esta obra es un ejemplo de cómo un grupo de individuos comprometidos con su realidad puede trabajar en forma solidaria en la reformulación de las bases del poder que tanto afectan lo que los docentes de docentes hacemos en el aula.

Creo que quien lea la obra concluirá conmigo que, con investigadores como Castañeda-Peña, Rodríguez-Uribe, Salazar-Sierra, y Chala-Bejarano, nuestra profesión está en buenas manos, ya que no solo debemos mirar el fruto de su trabajo, sino

también considerar el impacto que sus acciones han tenido en sus coparticipantes, quienes han accedido a una concientización sobre su posicionamiento epistemológico, axiológico, técnico (¿por qué no?), afectivo y social, a partir de su participación en este proyecto. Las semillas que los autores plantaron en sus participantes seguramente redundarán en nuevas preguntas, nuevas investigaciones y nuevas concientizaciones y allí estarán sus coparticipantes para llevar el estandarte.

Gabriel Díaz Maggioli
Montevideo, julio de 2016

CAPÍTULO 1

PENSAR LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LENGUAS: HACIA NUEVAS COMPREENSIONES

Introducción

Partimos del supuesto que tanto el acto de enseñar como el de aprender lenguas son primariamente actos relacionales y no tan técnicos como escribir planes de clase o aprender métodos para enseñar (Nieto, 2003). En esa línea de pensamiento, la educación de profesores de lenguas se constituye en un acto político (Freire, 1970). La última década de investigación al respecto, mejor conocida en el mundo anglosajón como *'practitioner research'* (Anderson y Herr, 1999), ha consolidado un nuevo paradigma que desde una perspectiva tanto política como epistemológica tiende a articular en los procesos de formación profesoral a los sujetos como productores de conocimiento.

En ese sentido, Johnson y Golombek (2002) afirman, con respecto a la educación de profesores de lenguas, que los profesores en formación requieren reflexionar sobre el conocimiento aprehendido durante su instrucción formal al relacionarlo con contextos situados de enseñanza en el momento de ejercer su práctica docente. En la base de este modelo pedagógico (ver, por ejemplo, Wallace, 1990) subyace una idea que da un lugar predominante a la autorreflexión.

El componente pedagógico, como parte del Programa de Formación de Profesores de una de las universidades participantes en este proyecto de investigación, comenzó a aplicar recientemente de manera efectiva dicho modelo en sus cursos utilizando estrategias que incluyen la autobiografía, el diario, el taller de reflexión y el foro virtual, entre otros. Al hacerlo, ha identificado un vacío respecto a registros institucionales investigativos o sistematizados en torno a las reflexiones sobre el conocimiento aprehendido y construido por los profesores en formación de lenguas extranjeras (inglés y francés) adscritos a su programa de Licenciatura en Lenguas

Modernas, quienes son beneficiarios de dichos cursos, especialmente aquellos que han realizado su práctica docente.

Como una primera fase de un programa investigativo conjunto, preocupado por comprender la formación profesoral en el ámbito de las lenguas, las instituciones participantes (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, UDFJC, y Pontificia Universidad Javeriana, PUJ) optan por comenzar a indagar sobre cuáles son los eventos narrativos significativos que, frente a la práctica docente, constituyen conocimiento elaborado por los futuros profesores de lenguas.

En términos generales, esta primera fase investigativa se inscribe en la pregunta por cuáles son los eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias (arquitecturas) de práctica docente en la enseñanza de inglés y francés como lenguas extranjeras. De igual manera, el proyecto indaga por la significación formativa de esta experiencia narrada. Para comenzar a construir respuestas situadas a estos interrogantes generales, esta primera fase de investigación se pregunta concretamente:

1. ¿Qué aspectos (lingüísticos, sociales, cognitivos, pedagógicos, emocionales u otros) de la práctica docente son narrados como experiencias significativas por los profesores en formación?
2. ¿Qué teorías de enseñanza/pensamiento pedagógico construyen los profesores en formación a partir de las experiencias narradas en torno a la arquitectura de la práctica docente sobre la enseñanza de lenguas extranjeras?

Responder a estos interrogantes, como parte del programa de investigación mencionado que inaugura una alianza entre el Proyecto Curricular de Maestría en Lingüística Aplicada a TEFL de la Universidad Distrital y el Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana, contribuirá a la construcción propia de un conocimiento situado frente a la formación del profesor en la especialidad de lenguas (inglés y francés) que es transferible a las comunidades ELT (*English Language Teaching*) y FLE (*Français Langue Étrangère*) colombianas en particular, por cuanto el fortalecimiento de la formación profesoral en lenguas es una preocupación permanente del Ministerio de Educación Nacional (Moss, 2012).

Este proyecto continúa con el fortalecimiento de la línea de investigación *Processes of teacher education and development*, del grupo de investigación Lectoescritas, preocupada por la comprensión de procesos de educación de profesores de lenguas en formación y en servicio. Los resultados de este proyecto robustecerán el vínculo entre lo que sucede en la formación inicial y la formación permanente de profesores de lenguas. Adicionalmente, este proyecto favorece la consolidación de la línea de investigación Lenguajes, Aprendizajes y Enseñanzas del grupo de investigación Lenguajes, Discursos y Complejidad. Esta línea explora la relación entre lenguaje, aprendizaje y enseñanza, sobre todo cuando estos

procesos son mediados por el lenguaje y, en muchos casos, cuando este es el objeto mismo de estudio.

Es precisamente a partir de la narrativa como una manifestación de la lingüística de la experiencia humana que se persigue indagar sobre su significación en la formación de profesores de lenguas. Simultáneamente, esta investigación alimenta la línea de Lenguajes, Discurso y Sociedad del mismo grupo en cuanto permite observar cómo se (re)construye el sujeto docente en momentos narrativos significativos de su práctica docente. Además, fortalece la capacidad investigativa interinstitucional de las dos universidades participantes como primera experiencia de cooperación entre las unidades académicas mencionadas por medio de sus grupos de investigación.

Los resultados de esta investigación tendrán un alto impacto curricular interno para las dos instituciones, puesto que las experiencias de los profesores en formación (o practicantes) de lenguas generan conocimiento útil para retroalimentar la fundamentación y los contenidos de la asignatura *Seminar on Teacher Preparation about Theory and Methodology of Foreign Language Teaching* del programa de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, ofrecido por la UDFJC, por cuanto fortalecerá su objetivo de explorar la relación e interdependencia de currículo y metodología con las creencias y arquitecturas de prácticas de los profesores. Para ello, es fundamental conocer de primera mano lo que el profesor en formación apropia desde su práctica docente y narra como relevante desde la perspectiva de construcción teórica y de pensamiento pedagógico propios. Para el caso de la PUJ, se beneficiarán en su fundamentación y contenidos no solo la asignatura del Seminario de Práctica Docente, sino las otras asignaturas del componente pedagógico, como Modelos Pedagógicos, Metodología y Didáctica, y Enseñanza de Lenguas Extranjeras. La investigación se respalda entonces desde conceptos que involucran los eventos narrativos significativos en el contexto de la arquitectura de práctica docente que responde a un modelo reflexivo constituido por conocimientos adquiridos y experienciales puestos en juego en un ciclo reflexivo con componentes como la autovaloración.

Consideraciones teóricas

Desde la psicología social, Bruner (1990) ha manifestado que “una de las formas más poderosas de estabilidad social radica en la tendencia de los seres humanos a compartir historias [narrativizar su experiencia] que versan sobre la diversidad de lo humano, y a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en la cultura” (p. 76).

Coincidimos en esta investigación con esa postura general; sin embargo, cuando hablamos de eventos narrativos significativos nos referimos a hechos discursivos que adquieren formas narrativas y que se expresan bien sea de forma oral o escrita.

Desde la teoría de los sistemas, Chambers y Jurafsky (2008) interpretan un acontecimiento narrativo como una secuencia de eventos, señalados por el uso de un

verbo la mayor parte del tiempo y donde también se indican sus participantes. Desde la sociología, se define un evento significativo como un suceso que es distinguible y que tiene un patrón o tema que se desprende de otros y que involucra cambios dentro de un periodo delimitado (Griffin, 1993). Es claro entonces que el evento narrativo significativo comprende sucesos, hechos, memorias, eventos, etc., que son importantes para quien los expresa discursivamente. En ese sentido, este estudio coincide con Castañeda-Peña (1997) en que los eventos narrativos son significativos en el caso en que “se apela [a ellos] para crear y negociar sentidos dentro de un grupo, [y] que la narrativa es una forma para que lo que se considera inusual, poco corriente o totalmente fuera de lo común, adopte una forma ‘comprensible o por lo menos explicable’; y ello, naturalmente, representa una manera de negociación de sentido” (p. 9).

Es desde esta perspectiva que, con base en los estudios narrativos de la tradición laboviana, es posible afirmar que un evento narrativo significativo es aquel que es percibido como tal a partir de la experiencia de quien narra o del cual cobra conciencia a través de ejercicios de memoria, reacciones emocionales o sensaciones internas (Labov, 1997). Porter, Larson, Harthcock y Kelly (2003) agregarían a esta conceptualización que el evento narrativo significativo es conducente a la acción en el sentido de que es la valoración de aquel lo que plantea caminos escogidos por el narrador como indicadores de cambios de comportamientos o generación de conocimientos propios basados en la reflexión.

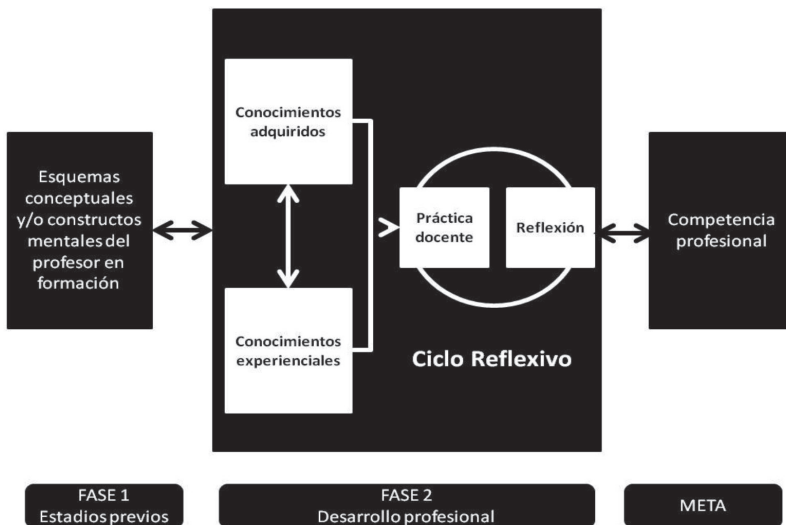
Es a este último elemento, el de la reflexión, al que también se apela en esta investigación, en coherencia con el modelo pedagógico que subyace a la formación de los profesores de lenguas de una de las universidades participantes (Wallace, 1990; Comité Asesor de Carrera, 2004). La práctica docente es el momento culminante en la formación del profesor de lenguas, en el que se integran los componentes cognitivos, afectivos, sociales y éticos de su programa de estudio, ya que es allí cuando el estudiante asume el papel de docente de inglés o francés en un contexto escolar definido (Rodríguez-Uribe, 2010). También es el periodo en que el profesor practicante realiza acciones, toma decisiones para enfrentar situaciones pedagógicas (Woodward, 1992) y hace uso de sus habilidades intelectuales para mejorar su práctica poniendo en juego sus intereses, juicios y aspectos de su personalidad, entre otros (Richards y Nunan, 1990). En este contexto es donde el concepto de reflexión de Serna (2005) aplicaría tanto al profesor formador de formadores en servicio como al docente en formación: la reflexión

[les permite] desarrollar un sentido de pertenencia a una comunidad de profesionales, trabajar con los estudiantes futuros docentes en la articulación de sus concepciones de enseñanza y de educación en general y promover una actitud de escucha de sus propias voces que son los fundamentos de la educación de futuros docentes que tengan una clara idea de su propia identidad personal y profesional (p. 57).

Serna (2005) considera que así se les da el estatus de intelectuales.

En términos de reflexión, Wallace (1990) habla de conocimientos adquiridos en el proceso de formación que para el contexto de esta investigación y desde lo pedagógico incluye principalmente asignaturas como Modelos Pedagógicos y Metodología y Didáctica de las Lenguas. También menciona este autor que los conocimientos experienciales se desarrollan básicamente en el momento en que los profesores en formación ingresan a su práctica docente en instituciones escolares. Es en esta fase práctica que la reflexión juega un papel preponderante si desde el contexto se propicia que el practicante piense sobre cómo asumió situaciones de aula y cómo las resolvió creando un ciclo reflexivo. Este consiste en el examen y valoración de la práctica mediante la reflexión, lo cual genera teoría (re)creada por el docente en formación desde la relación de este ciclo reflexivo con los conocimientos adquiridos y experienciales que son conducentes al desarrollo profesional autogestionado. La figura 1 ilustra este proceso propuesto por Wallace (1990):

Figura 1. Modelo reflexivo



Fuente: Wallace (1990, p. 49).

Frente al trabajo de Wallace existen reacciones complementarias de conocimiento generado por la comunidad ELT colombiana que proponen otros modelos que involucran categorías de análisis de la situación pedagógica *in situ*, definición de acciones y creación de discursos pedagógicos propios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras; discursos que tienen un ‘sabor propio’ (ver Prada y Zuleta, 2005, y Camargo, 2003, para algunos ejemplos) que propicia el ciclo reflexivo y tiene en cuenta elementos de autovaloración.

La autovaloración ha ido adquiriendo un espacio de preponderancia en la educación y en la formación de docentes. En inglés, el concepto *self-assessment* tiene un

origen etimológico que nos permite traducirlo más como autovaloración y no simplemente como autoevaluación. El verbo *to assess* tiene su origen en el verbo latín *assidere*, que significa sentarse al lado. En el contexto particular, podríamos interpretarlo como sentarse al lado del aprendiz, pero al agregarle el prefijo auto (*self*) estamos presenciando la figura del individuo sentado al lado de sí mismo, apoyándose a sí mismo, observándose a sí mismo, autovalorándose. Tal es la dimensión que adquiere este concepto; sin embargo, esta visión no deja de lado el apoyo externo y la vivencia de la práctica docente a través del acompañamiento de un docente con experiencia como guía pedagógico del practicante.

Definido desde la literatura en el campo de la educación, se entiende el concepto de autovaloración como “la información que los estudiantes dan de sí mismos, sobre sus habilidades, el progreso que creen estar teniendo y lo que ellos creen que pueden o no pueden hacer hasta el momento con lo que han aprendido” (Blanche y Merino, 1989, citados en Yang y Xu, 2008, p. 20, traducción propia). Ahora, visto desde el desarrollo de las destrezas de los estudiantes en su proceso de convertirse en formadores, estaríamos hablando de docentes en formación a punto de recibirse como docentes en servicio, que se autovaloran. O’Neal (2012) lo plantea como “un concepto y un proceso que se percibe como observación reflexiva que les ofrece a los estudiantes oportunidades de darles sentido a sus experiencias de socialización y de aprendizaje” (p. 160, traducción propia). Estas experiencias se refieren al encuentro del estudiante con su papel de docente y la reflexión que se promueve a través de la autovaloración; hablamos de aquellos aspectos que el docente en formación va percibiendo como un potencial que puede desarrollar en su práctica y posterior desarrollo profesional, como una debilidad que debe atender y lograr compensar, o como una destreza que puede continuar desarrollando en su labor de enseñanza.

Oscarson (citado en Benson, 2001) identificó dos tipos de autovaloración: una con orientación interna y otra con orientación externa. La primera es una actividad dirigida por el individuo de manera interna y que adquiere mayor valor personal para él, ya que hay una mejor percepción de sí mismo. La autovaloración externa, por su parte, se refiere a la comparación del desempeño del individuo *versus* parámetros establecidos para su desempeño. En el contexto de la práctica pedagógica, encontramos al docente en formación que reflexiona sobre diferentes roles que asume durante este periodo (formador, profesor de lengua extranjera, colega, entre otros) y se observa de acuerdo con su experiencia y sus creencias. Es la autovaloración interna. Sin embargo, su capacidad de reflexionar sobre sí mismo implica también compararse con factores externos a él en el contexto real de desempeño; es la autovaloración externa.

La autovaloración tiene un carácter de autenticidad en el que, por medio del reconocimiento de las destrezas y debilidades del estudiante, este puede identificar sus necesidades de aprendizaje y atender las debilidades para mejorar su desempeño. Este aspecto, dentro del marco de una práctica docente reflexiva, es el que se

tiene en cuenta para diseñar los instrumentos de recolección de los eventos narrativos significativos como datos principales que sustentan la presente investigación.

Cuando hablamos de educar, y específicamente de formar educadores, la relación entre teoría y práctica y entre lo técnico y lo pedagógico de la educación siempre es tema de discusión. Es de esperarse que una tendencia no prime sobre la otra porque de muchas maneras entre ellas hay interdependencia: lo teórico fundamenta las decisiones que se toman en lo práctico, y desde la práctica se pueden buscar explicaciones a partir de la teoría. De la misma manera, lo puramente pedagógico tiene asidero en el cómo se lleva a cabo la acción, pero esta se engrandece si su esencia se fundamenta desde la pedagogía. La forma en la que se conjugan los conceptos con armonía puede asociarse al concepto de praxis. Kemmis *et al.* (2014) anotan que “la praxis educativa [...] se puede entender de dos maneras: primero, como acción educativa comprometida e informada por las tradiciones de un campo (‘la conducta correcta’), y segundo, como una ‘acción educativa que hace historia’” (p. 26, traducción propia), ya que al actuar hay consecuencias que tienen impacto de diversas maneras (morales, sociales, políticas) y en diversas personas (quienes realizan la acción y los afectados por ellas).

Para estos autores, la educación tiene el propósito de formar a cada persona para que viva adecuadamente en un mundo en el que vivir sea un gozo. Para ellos, la educación es:

[e]l proceso mediante el cual los niños, los jóvenes y los adultos se inician en formas de comprender, modos de actuar y modos de relacionarse con otros y con el mundo, que (respectivamente) promueven la autoexpresión individual y colectiva, el autodesarrollo individual y colectivo, y la autodeterminación individual y colectiva, y que están en estos sentidos, orientadas al bien de cada persona y al bien de la humanidad (p. 26, traducción propia).

Esta visión de educación, y particularmente de práctica, tiene sus orígenes en Schatzki (citado por Kemmis *et al.*, 2014) quien plantea que la práctica se nutre de modos de saber (*sayings*) y modos de hacer (*doings*). Kemmis *et al.* (2014) consideran que los modos de relacionarse (*relatings*) son también elementos esenciales de cualquier práctica. Proponen, a partir de su análisis, una arquitectura de práctica en la que los participantes conjugan estos tres modos de saber, hacer y relacionarse dentro de un proyecto de acción determinado y contextualizado. Conciben la arquitectura de práctica como

una forma de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, en la que determinadas configuraciones de acciones y actividades (modos de hacer – *doings*) son comprensibles en términos de configuraciones de ideas relevantes en discursos característicos (modos de saber – *sayings*) y cuando las personas y objetos involucrados se distribuyen en configuraciones de relaciones (modos de relacionarse – *relatings*), y cuando este complejo de modos de saber, hacer y relacionarse se articulan en un proyecto determinado (p. 31, traducción propia).

Cada uno de estos modos de saber, hacer y relacionarse se asocia a una configuración determinada: configuraciones culturales discursivas, configuraciones materiales económicas y configuraciones sociales políticas, respectivamente (Kemmis y Heikkinen, 2011; Kemmis y Mutton, 2012; Kemmis *et al.*, 2014). Estas configuraciones asociadas a lenguaje, trabajo y poder se relacionan a su vez con la dimensión semántica, en la que los participantes se pueden expresar y pueden ser comprendidos; la dimensión física espacial, en la que pueden actuar de maneras relevantes, y la dimensión social política, en la que pueden relacionarse adecuadamente con otros (Kemmis y Heikkinen, 2011). Las configuraciones son ‘precondiciones de mediación’ que resultan de un pasado en el que los participantes han actuado e interactuado de maneras tales que forjan el presente y el futuro de otras acciones e interacciones (Kemmis y Mutton, 2012). En conjunto, es una teoría de educación que se ilustra en la figura 2.

Figura 2. Una teoría de educación

En el lugar del individuo: la persona	En el espacio intersubjetivo y en el medio de ...	En el lugar de lo social: el mundo que compartimos
La educación es una iniciación en ...		La educación promueve ...
(1) Formas de comprender	En el espacio semántico que se concreta en el medio del lenguaje	(1) Autoexpresión individual y colectiva para garantizar una cultura basada en la razón
(2) Modos de acción	En el espacio tiempo físico que se concreta en el medio de actividad y trabajo	(2) Autodesarrollo individual y colectivo para garantizar una economía productiva y sostenible
(3) Maneras de relacionarse de cada uno con el otro y con el mundo	En el espacio social que se concreta en el medio de poder y solidaridad	(3) Autodeterminación individual y colectiva para garantizar una sociedad justa y democrática
El proyecto: Educación y el bien para cada persona		El proyecto: Educación y el bien para la humanidad
<i>Educación para vivir bien</i>		<i>Educación para un mundo en el que vale la pena vivir</i>

Fuente: Kemmis *et al.* (2014, p. 27). Traducción propia.

A continuación presentamos un panorama del trabajo investigativo realizado en la temática a manera de antecedentes de esta investigación.

Antecedentes

La investigación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha tenido, por muchas décadas, una gran acogida dentro de la comunidad académica nacional e internacional. No son pocos los estudios que han examinado el cómo enseñar las habilidades o los componentes de la lengua extranjera, los métodos, las estrategias, la evaluación de esta y el aprendizaje autónomo, entre otros. Sin embargo, los temas relacionados con la formación de docentes desde el punto de vista pedagógico, dentro de los cuales se encuentra la práctica docente, apenas comienzan a formar parte de la investigación educativa.

Para efectos del análisis que atañe a esta investigación, nos centraremos en los temas de formación de formadores de lenguas extranjeras (LE), desarrollo profesional y percepciones de docentes en servicio o en formación sobre su quehacer.

Sobre la formación de formadores de LE

La práctica docente se enmarca claramente en la etapa de formación de futuros docentes (periodo de estudios de pregrado), por lo cual se ha constituido en uno de los temas de investigación educativa más relevantes en la literatura en el área. Uno de los estudios de mayor cobertura en Colombia ha sido el de Cárdenas (2009), quien hizo inicialmente una revisión de los modelos de formación de docentes reseñados en publicaciones internacionales. Con esta base, la autora realizó un análisis de los modelos utilizados en siete licenciaturas en lenguas extranjeras de universidades públicas del país y encontró que la tendencia es hacia el eclecticismo y hacia un modelo que parte de la teoría hacia la práctica. Se evidencia, además, un giro hacia la enseñanza reflexiva. Cárdenas (2009) concluye que tanto a escala global como local hay cuatro variables que se deben tener en cuenta en estos programas: la actitud de los futuros docentes hacia la profesión; el conocimiento de la lengua extranjera que van a enseñar y la metodología para enseñarla en el contexto específico; las habilidades personales en la práctica misma y aquellas para continuar su desarrollo como docentes, y el saber lo que significa ser docente de una lengua extranjera.

De igual forma, Cárdenas y Suárez (2009) realizaron un estudio con cinco estudiantes de últimos semestres de una licenciatura en una universidad privada en Bogotá en el que buscaban identificar las áreas de conocimiento fundamentales para la formación de licenciados en lenguas extranjeras. Se identificaron como esenciales el dominio de la lengua inglesa, el conocimiento de los estudiantes, el conocimiento pedagógico y aspectos relacionados con el manejo de grupo.

En otros estudios se percibe una tendencia a analizar diferentes modalidades de enseñanza a futuros docentes. Ariza y Viáfara (2009), en Colombia, estudiaron el efecto que tenía la tutoría de estudiantes avanzados de inglés a estudiantes en niveles más bajos. Se encontró que tanto el nivel de lengua como sus actitudes hacia la lengua, su propio aprendizaje y la competencia comunicativa se vieron positivamente influenciados por estas tutorías.

Como producto de una experiencia con practicantes en Colombia, Sharkey (2009) publica un ensayo que propone una discusión en la que se piense en educar a los futuros docentes en la praxis, como componente esencial de esta formación. Praxis se refiere a un “proceso de transformación que captura la relación dialógica, constante, cíclica y catalítica entre la teoría y la práctica” (Sharkey, 2009, p. 128, traducción propia). La autora propone esa praxis para los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras; así los docentes en formación estarán en capacidad de plantear interrogantes, de analizar críticamente las situaciones, de retar la

teoría desde la práctica dándole un valor igual a cada una y de plantear soluciones que se adecuen al contexto. En referencia al mismo tema (teoría y práctica), Gómez (2011) discute la falta de articulación entre la teoría y la práctica en las licenciaturas, la falta de coherencia entre los programas de formación de docentes y la poca satisfacción de las necesidades de los docentes mismos. Desde esta perspectiva, hace la propuesta de limitar el papel que la teoría juega en la formación de docentes.

En lo que se refiere a la práctica docente más específicamente, Viáfara (2005a, 2005b, 2011) ha sido uno de los investigadores más prolíficos en esta área en Colombia, particularmente en el contexto de la universidad pública. Su primer estudio se centró en el uso de la práctica reflexiva como apoyo a la experiencia de los practicantes. Viáfara (2005a) diseñó un modelo de acompañamiento en el cual las notas de observación del mentor, las notas de los practicantes como reacción a las notas del observador, una charla entre los dos, una serie de tareas de reflexión acompañadas de lectura de teoría y el diario del practicante son el insumo para el mejoramiento de la práctica de los profesores en formación.

En un estudio paralelo, Viáfara (2005b) exploró las opiniones de los practicantes en torno a las notas de observación del mentor y a sus propias notas. Los 16 practicantes participantes en el estudio consideraron las notas útiles para describir lo que había ocurrido en clase y encontraron que el procedimiento propuesto por el mentor/investigador los hizo más conscientes de su propio desempeño y les permitió tomar decisiones sobre el mismo.

En otro estudio, Viáfara (2011) se centró en una problemática a la que se enfrentan constantemente tanto los practicantes como los docentes en ejercicio: el uso constante de la lengua extranjera en el aula. El investigador utilizó varios instrumentos cualitativos para explorar las actitudes y estrategias de varios practicantes con respecto al uso del inglés en la clase; llegó a la conclusión de que estas se vieron influenciadas por la experiencia que los practicantes tuvieron durante su periodo de aprendizaje de la lengua extranjera, el contexto en el cual se movían y su propia preparación.

A partir de un modelo de práctica reflexiva, en un estudio con practicantes de una universidad pública en Bogotá, Prada y Zuleta (2005) abordaron el tema de las dificultades que los docentes en formación enfrentan en el momento de la práctica. Encontraron que el enfoque reflexivo les permitió a los practicantes superar sus temores iniciales, les ayudó a analizar diferentes alternativas de solución, a pensar en estrategias para enfrentar las situaciones problemáticas y también a reconocer sus fortalezas y debilidades como docentes. En otra universidad pública, Zambrano e Insuasty (2008) realizaron un estudio en el que se quería determinar cuán reflexiva podía ser la práctica docente de la licenciatura en lenguas extranjeras. Encontraron que en esa licenciatura no se ha estimulado la reflexión sobre la práctica docente, ya que los practicantes mostraron no ser conscientes de los principios de una enseñanza reflexiva y no parecieron asumir la enseñanza como una actividad integral. Zambrano e Insuasty

(2009) también indagaron las percepciones de seis practicantes sobre la implementación del modelo de enseñanza reflexiva en la práctica. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes mejoraron en la comprensión del concepto de enseñanza reflexiva y del uso de algunos instrumentos (diario y *blog*) para registrar la reflexión.

En otro estudio de gran cobertura, Chaves (2008) identificó las fortalezas, debilidades, carencias y propuestas con respecto a la práctica docente que varias cohortes de practicantes describieron en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle (universidad pública). El investigador utilizó varias técnicas etnográficas que permitieron que los practicantes y los docentes a cargo de ellos se hicieran partícipes en el proceso de caracterización de la práctica. Entre las debilidades de la práctica se encontraron una desestructuración administrativa de esta, el desequilibrio entre la teoría y la práctica (parecía primar la teoría), el espacio reducido para la reflexión y el manejo de clase en el momento de la práctica. Entre las bondades percibidas, se mencionan la formación en diseño de material, la calidad de los planes de clase y la experiencia de los docentes asesores de practicantes. El estudio se constituyó en insumo importante para evaluar la licenciatura en cuestión.

En el ámbito internacional, se observa también el interés en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras desde diferentes perspectivas pedagógicas. En las últimas décadas, el desarrollo de la práctica reflexiva ha sido una de las tendencias no solo en el desarrollo profesional de docentes en ejercicio, sino en la formación de educadores. Varios autores han documentado la necesidad de esta práctica para educar profesores que piensen siempre en observar su quehacer, introducir innovaciones y que puedan recurrir a la investigación en el salón de clase para mejorar su práctica. Entre estos autores se encuentran Schön (1990), Zeichner y Liston (1996) y Wallace (1990), entre otros. En este sentido, hay variedad de investigaciones que incorporan la reflexión como eje de la formación de docentes. Karkalets (2010) realizó un estudio para determinar qué tanto espacio se daba a la reflexión en un programa de formación de docentes de inglés en Grecia; encontró que la reflexión es marginal en el programa y por lo tanto se deja de explotar su gran potencial en la formación de docentes de inglés. Gün (2011) realizó un estudio sobre el uso de la autorreflexión en los programas de formación de docentes. Arguye que, aunque es una práctica esencial en los programas, los futuros docentes deben ser entrenados en la práctica de la reflexión para que los beneficios se perciban. Gracias a la autorreflexión y la retroalimentación de docentes y pares, y al análisis de lo observado en videos de su práctica, los docentes en formación lograrán reconocer sus destrezas y debilidades y, por tanto, formarse con altos estándares de calidad.

En otro sentido, y centrándose en un aspecto didáctico, Dooly y Masats (2011) analizaron el beneficio que la metodología por proyectos tiene para el aprendizaje de profesores de inglés en formación como insumo de su propio aprendizaje y de su propia práctica. Las autoras diseñaron una unidad didáctica en la que los docentes

en formación podían realizar su práctica con la misma metodología. El beneficio que reportaron está relacionado con la conciencia que los futuros profesores adquirieron sobre la incorporación de esta metodología en su propia práctica y, sobre todo, la posibilidad que esta práctica ofrece en el desarrollo del aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo. Ninguno de estos dos se daría sin la reflexión sobre la práctica.

Finalmente, en un estudio innovador que da luces sobre la percepción que los empleadores tienen de los docentes de lengua extranjera, Walker (2011) exploró las conductas y actitudes que varios panelistas expertos esperan de los profesores de inglés en el contexto comercial. El estudio arrojó una lista de 50 estándares categorizados en diez dimensiones, entre los cuales la honestidad y la integridad se constituyen en las características más importantes.

Los estudios realizados sobre la formación de formadores indican claramente la necesidad de estimular procesos de reflexión y autorreflexión que permitan a los docentes en formación potenciar su aprendizaje de la enseñanza y, por ende, el desempeño en su profesión.

Sobre el desarrollo profesional de docentes de lenguas

En cuanto al tema del desarrollo profesional docente en Colombia, en un estudio realizado con profesores de colegios públicos y privados en Medellín, González, Montoya y Sierra (2002) encontraron que las necesidades de desarrollo profesional de esta población se concentran en tres roles que asumen como fundamentales en su vida: como trabajadores, como instructores y como docentes que aprenden. Infortunadamente, los programas de desarrollo que se ofrecen en el área se dirigen principalmente al rol de instructores. Posteriormente, González (2003) realizó un estudio para identificar las necesidades de desarrollo profesional de los profesores de inglés como lengua extranjera en Colombia. Encontró que las oportunidades formales de capacitación que las universidades ofrecen no son las que los docentes pueden acoger; estos optan por los congresos y las charlas de las casas editoriales como opciones para su desarrollo profesional.

En la misma línea, pero centrándose en los formadores de formadores, González y Sierra (2005) arguyen que desde la investigación se ha documentado el desarrollo profesional de los docentes de lengua, pero no el de los docentes formadores de docentes. En una investigación cualitativa con 18 profesores de universidades colombianas altamente calificados (solo dos de ellos en universidades privadas), las investigadoras describen el panorama de la situación actual de los formadores de formadores y de los requisitos que se exigen en las universidades colombianas para dedicarse a la labor de formar futuros docentes. Identifican cuatro factores que explican la escasez de estos profesionales: pocas maestrías en el área, falta de experiencia investigativa, pocas publicaciones y pocos incentivos para ser parte del cuerpo docente de las universidades públicas.

El panorama que se percibe para los docentes en formación en los que hemos centrado nuestro estudio pareciera no ser muy alentador; sin embargo, algunas tendencias hacia la formación de docentes investigadores parece contrarrestar la situación.

Entre las disposiciones de algunos programas que se ofrecen a los docentes de inglés en ejercicio en Colombia, la investigación acción se ha constituido en una herramienta de desarrollo esencial para esta población. Cárdenas (2003, 2004) ha demostrado cómo, mediante los programas de formación permanente de docentes (PFPD) con un importante componente investigativo, los profesores de inglés adquieren una visión diferente de su quehacer y se comprometen más aún con su labor educativa cuando utilizan la investigación acción en el aula y difunden sus hallazgos. La investigación acción, por naturaleza, implica una constante reflexión sobre el entorno inmediato del docente y le permite (de hecho, le exige) una constante introspección para alcanzar los logros esperados.

Al respecto, Jerez (2008) presenta un estudio con dos docentes de inglés que cursaban un programa de desarrollo profesional y a quienes hizo seguimiento para observar qué actitudes asumían frente a los procesos de reflexión de su labor docente como herramienta de mejoramiento y desarrollo profesional, y para identificar los factores que incidían en los cambios realizados en su docencia. El estudio demostró que, a pesar de un periodo de resistencia al cambio, las docentes realizaron cambios en beneficio de su quehacer.

A un nivel más global respecto al desarrollo del docente en ejercicio, Cárdenas, González y Álvarez (2010) hacen un análisis riguroso sobre el desarrollo profesional de docentes de inglés, presentan la fundamentación teórica en el área desde la perspectiva internacional y analizan los desarrollos de los académicos colombianos en los últimos 20 años. Hecha esta revisión, concluyen cuáles deberían ser los aspectos por considerar en el momento de ofrecer programas de desarrollo docente en el país: desde una perspectiva de desarrollo, reflexión e investigación, estos programas deberían moverse dentro de la teoría de posmétodo y estimular la práctica significativa en el contexto particular, donde se deben conjugar lo individual y lo social cultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

En el ámbito internacional, Derin (2008) quiso asociar el desarrollo profesional con el desarrollo de la investigación, la reflexión y la colaboración. En su estudio realizado en Turquía encontró que los programas de formación de docentes en ejercicio pueden tener más impacto cuando se desarrollan alrededor de estos tres ejes. En un estudio de mayor cobertura, Borg (2009) analizó las percepciones de 505 profesores de inglés en 13 países sobre lo que significa investigar, qué tanta investigación realizan y qué tanto la leen. El estudio encontró que la concepción que tienen de investigación se relaciona más con la investigación científica y que estos docentes leen y realizan poca investigación. Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de promover con mayor diligencia y rigor la investigación en el desarrollo de los docentes

de inglés en servicio y en formación. En la misma línea, el estudio de Gao y Chow (2012) con docentes de inglés de primaria en China y sus percepciones sobre la investigación de alta calidad encontró que, aunque los docentes podían dar cuenta de alguna investigación y la consideraban determinante en su desarrollo, las circunstancias del contexto no les permitían verse como docentes investigadores ‘adecuados’.

Otras investigaciones se han concentrado en diferentes modalidades de desarrollo docente. Vo y Nguyen (2010) realizaron una exploración del uso de la técnica del Grupo Crítico de Amigos como herramienta de desarrollo profesional con profesores de inglés en Vietnam. Dentro de esta dinámica de grupo de apoyo, Stillwell (2009) también reporta los beneficios del desarrollo de asesores (*mentor development*) como una forma de desarrollo profesional a través de la observación y retroalimentación de pares. Esta práctica de apoyo resultó ser de gran utilidad para todos los docentes. En un estudio similar, De Sonnevile (2007) indagó sobre la técnica del reconocimiento (*acknowledgement*) como método de desarrollo de la docencia. Este se hizo con una docente que pudo explorar su enseñanza a través de la grabación de sus clases y de conversaciones de cooperación; gracias a estas, la profesora pudo analizar su enseñanza, reflexionar críticamente sobre esta y superar la resistencia inicial a este proceso. Por último, Ryder (2012) investigó a un pequeño grupo de profesores de lengua en Francia y encontró que el modelo desarrollado en los años ochenta por Korthagen para describir el conocimiento de los profesores, es aún válido para explicar las prácticas de reflexión y cambio conductual de dichos docentes.

Como se puede percibir, el desarrollo profesional de los profesores de lengua extranjera es un tema poco abordado por los investigadores; se citan aquí los artículos porque nuestra investigación se relaciona con la etapa de formación inmediatamente anterior a esta: la práctica docente como parte del currículo de pregrado.

Sobre las percepciones de los docentes de L2, en servicio o en formación

En el área de las percepciones de los docentes de L2, se encuentran pocas publicaciones en Colombia, algunas de las cuales ya se mencionaron en los apartados anteriores. Una sola se nombra aquí como relevante para la investigación que presentamos. Serna (2005) escribe una reflexión en la que aborda la búsqueda de la identidad propia del docente como intelectual en un mundo donde se ha educado al docente más como tecnócrata que como intelectual. La discusión de Serna lo lleva a concluir que los docentes deben asumir una actitud profesional frente a su labor, ser conscientes de la necesidad de ser aprendices de su profesión dentro de una comunidad de práctica y convertirse en investigadores. Se trata de tomar el riesgo de cambiar para abrir nuevos caminos para sí mismos y sus estudiantes.

En el plano internacional, un estudio realizado en México explora el tema de la construcción de la identidad del docente de inglés en un contexto de cambio

educativo (Gilling, 2011). A esto se suma la necesidad del reconocimiento de los profesores como profesionales: de sus limitaciones, de su ser profesional, de la autoestima profesional y de su identidad social. Consideramos que en los eventos narrativos significativos, los practicantes podrían mostrar también su actitud hacia el reconocimiento por parte de otros y el suyo propio como docentes.

En un estudio similar, realizado con profesores de inglés cuya lengua materna no es el inglés (Tseng, 2011), pero que enseñan en un país de habla inglesa, se encontró que estos docentes son menos conscientes de su identidad profesional en sus propios países que cuando enseñan inglés en los Estados Unidos. Se observó que muchos de ellos albergan sentimientos de inferioridad que desdibujan su identidad y no creen ser tan capaces como sus colegas nativos de lengua inglesa. Ya Gu (2010) había comparado las creencias de profesores de inglés chinos en el contexto universitario y las de especialistas británicos con respecto a la práctica de la enseñanza y aprendizaje de inglés en China a 20 años de los cambios en la política de enseñanza de la lengua en el país asiático. Se percibieron diferencias marcadas entre las dos nacionalidades y entre los mismos británicos en lo que atañe a la efectividad de las prácticas.

Basados en la problemática planteada y en estos antecedentes, que ponen de manifiesto la necesidad urgente de construir una voz propia frente a los procesos de educación de profesores javerianos de lenguas extranjeras (inglés y francés), se propusieron los siguientes objetivos.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es comprender eventos narrativos significativos de futuros profesores de inglés y de francés en torno a sus experiencias como profesores practicantes y la significación que estos tienen en su formación.

De manera particular, este proyecto persigue:

1. Identificar y caracterizar aspectos (lingüísticos, sociales, cognitivos, pedagógicos, emocionales u otros) que los futuros docentes narran como significativos para su aprendizaje en el momento de realizar la práctica docente.
2. A partir de los logros del objetivo 1, identificar y describir las teorías de enseñanza/pensamiento pedagógico construidas por los profesores en formación.

Para la consecución de estos objetivos, presentamos a continuación algunas consideraciones metodológicas que se tuvieron en cuenta para la realización del estudio.

Método

Planteamos una investigación cualitativa cuyo foco está en la experiencia de los sujetos que hacen parte de una situación específica que implica enfrentarse a la práctica docente por primera vez como parte de su plan de estudios de una Licenciatura

en Lenguas Modernas (LLM). Queremos analizar las formas personales en las cuales los sujetos viven, conceptualizan, perciben y entienden aspectos relacionados con experiencias específicas en los contextos en que se desempeñan. Al hablar de cómo el sujeto conceptualiza, comprende y vive la experiencia, no nos referimos a un proceso de representación mental o de estructura cognitiva; más bien nos centramos en cómo el sujeto hace consciente el fenómeno a partir de formas narrativas a las que hemos denominado eventos narrativos significativos. Es por esta razón que no se opta por un enfoque narrativo específicamente, ya que es precisamente la relación interna del sujeto, en este caso el practicante de lenguas, con la arquitectura de práctica docente lo que revela la experiencia significativa misma (Richardson, 1999), que es portada por un evento narrativo, no por una narrativa conversacional (Castañeda-Peña, 1997) o por una narrativa general (Labov, 1988; Silva-Corvalán, 1989).

El enfoque cualitativo que subyace a esta investigación se justifica en cuanto se logran los objetivos investigativos al comprender los sentidos que los participantes asignan a sus propias experiencias ganadas durante la práctica docente. Esta es la primera característica que Merriam (2009) atribuye a la investigación cualitativa. Esta investigadora caracteriza la investigación cualitativa cuando el fenómeno se comprende desde las perspectivas de los participantes. Queremos argumentar que esto sucedió así en esta propuesta; nosotros realizamos una representación de dichas perspectivas articuladas en un cuerpo que denominamos arquitecturas de práctica. Pero hay una desventaja, puesto que los datos se recogieron desde 2009 hasta 2012 y no fue posible discutir los hallazgos con los participantes; adicionalmente, el diseño no fue longitudinal. Sin embargo, es importante señalar que los datos se presentan de manera sistemática para respaldar la descripción y el análisis interpretativo. Este proceso se representa gráficamente en la sección Procedimiento.

Contexto

Como se trata de comprender el contexto en que se dan las diferentes configuraciones para atribuirles sentidos, es necesario explicar de manera sucinta el programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas en el cual transitan los docentes en formación. El plan de estudios está compuesto por cuatro grandes componentes: asignaturas del núcleo fundamental, asignaturas de énfasis, asignaturas complementarias y asignaturas electivas.

Este plan de estudios está diseñado para que el estudiante tenga una formación integral, no solo restringida a su campo; así tiene varias posibilidades para tomar decisiones sobre su formación. En el núcleo fundamental, debe cursar todas las asignaturas obligatorias que lo formarán como Licenciado en Lenguas Modernas. Dentro de estas se encuentran siete componentes (Lengua Materna, Inglés, Francés, Lingüística, Pedagogía, Investigación, Formación en Valores y Cultura Ciudadana, y Competencias). Los estudiantes, además, deben escoger dos de cuatro énfasis ofrecidos: el

aprendizaje de una tercera lengua, seminarios de Pedagogía y Didáctica, Traducción o Enseñanza de Español para Extranjeros. Existen también asignaturas complementarias pertenecientes al ciclo fundamental de otras carreras y asignaturas electivas que contribuyen a la formación integral de los practicantes, lo cual enriquece la mirada que tienen del mundo y de la forma como se asume la práctica pedagógica.

La asignatura Práctica Docente se matricula después de haber terminado todos los niveles de inglés y de haber cursado las asignaturas del componente pedagógico del núcleo fundamental de la LLM, a saber: Pensamiento Pedagógico, Modelos Pedagógicos, Metodología y Didáctica, y Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Estas asignaturas, excepto la primera que tiene un carácter más amplio, se orientan a la formación de profesores de inglés y francés. Como asignatura, la Práctica Docente cuenta con un programa cuyos contenidos se modifican de acuerdo con los contextos en los que se hace la práctica y con las necesidades que emerjan de la experiencia de los practicantes en los espacios de práctica. Según el documento curricular,

[l]a práctica reflexiva permite a los estudiantes integrar la teoría y la práctica en una concepción de la práctica como praxis. Así continuarán reflexionando sobre qué es educar, qué significa aprender y enseñar una lengua extranjera; sobre su aprendizaje como docentes, el reconocimiento de las identidades que pueden adoptar como maestros (guía, investigador, agente mediador, mentor) dentro de una comunidad de práctica (Comité Asesor de Carrera, 2004).

La Práctica Docente se apoya en tres elementos esenciales (Comité Asesor de Carrera, 2004). El elemento práctico, que se refiere a la experiencia escolar, se desarrolla después de un periodo de asistencia de un semestre durante la cual el estudiante se familiariza con el contexto de la institución. Después de este periodo de observación y apoyo a docentes titulares, el practicante asume progresivamente funciones de docencia como “la preparación y puesta en práctica de actividades semanales y clases completas mensuales. De igual manera, al practicante se le da la oportunidad de participar en la planeación, diseño, aplicación y corrección de evaluaciones del aprendizaje y de material didáctico” (Rodríguez-Uribe, 2010, p. 1). Cada practicante está acompañado de manera personalizada por el guía pedagógico, un docente con amplia experiencia en la enseñanza de lengua extranjera, que asume las funciones de mentor y orientador del practicante.

El segundo elemento es la reflexión, que se promueve en el seminario presencial, en el foro virtual y en el trabajo que el practicante desarrolla con el guía pedagógico. El practicante, ya sea individualmente o a través de las discusiones de clase, examina el contexto que está vivenciando y su desempeño en los espacios de práctica, analiza sus decisiones, aciertos y fallas, y plantea posibles acciones a seguir, teniendo en cuenta las realidades que percibe en la institución.

El último elemento es el conocimiento que emerge a la luz de la constante comparación entre la teoría y la práctica. Este se hace más evidente en los espacios de

discusión que se generan en el seminario, que es donde todos los practicantes comparten su experiencia y la analizan a partir de cada contexto particular y de la teoría ya interiorizada en los seminarios del componente pedagógico.

La figura del guía pedagógico es preponderante en el periodo de práctica docente. Este es un docente de lengua extranjera que acompaña de manera personalizada al practicante y cuyas funciones incluyen (Rodríguez-Uribe, 2009, p. 1):

- Reunirse periódicamente con el practicante a su cargo durante el tiempo de la práctica;
- Asesorar, corregir y retroalimentar todos los planes de clase y las actividades que el estudiante diseñe para su práctica;
- Observar y calificar la práctica del estudiante en el colegio en tres oportunidades durante el semestre [...];
- Evaluar, en conjunto con el docente titular en cuanto sea posible, el desempeño del practicante durante la clase observada;
- Promover la reflexión del estudiante sobre sus acciones en el colegio y apoyar el análisis que haga de las problemáticas que se le presenten, las alternativas de solución y la puesta en marcha de estas, cuando sea el caso.

Dada la variedad de actores curriculares que participan en la práctica, la evaluación de la asignatura refleja la complejidad de esta, en la cual participan todos estos agentes (tabla 1).

Tabla 1. Evaluación de la asignatura Práctica Docente

Componente y porcentaje	Objeto de evaluación y porcentaje	Agente(s) curricular(es) participante(s)
Componente práctico 70 %	Tres observaciones (20 %)	Guía pedagógico Profesor titular de la institución Practicante
	Planes de clase y actividades (25 %)	Guía pedagógico
	Evaluación de desempeño (20 %)	Profesor(es) titular(es) en la institución de práctica
	Autovaloración (5 %)	Practicante
Componente teórico 30 %	Seminario teórico (30 %)	Docente de seminario

Fuente: Rodríguez-Uribe (2010).

Participantes

Los datos que se utilizaron en la investigación provienen de las autovaloraciones de estudiantes de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana que realizaron práctica

docente en inglés o francés durante los periodos 2009-I, 2009-II, 2010-I, 2010-II, 2011-I, 2011-II, 2012-I y 2012-II. Esto representa un número de 184 profesores en formación en lenguas extranjeras cuyas edades oscilan entre 19 y 23 años en el momento de realizar su práctica.

En general, los estudiantes de esta licenciatura pertenecen a los estratos 3, 4 y 5. Un alto porcentaje es oriundo de Bogotá; los demás vienen de ciudades intermedias, de municipios de diferentes departamentos del país o de otras grandes ciudades, donde terminaron la secundaria tanto en colegios públicos como privados; estos últimos son los más comunes.

La tabla 2 muestra los porcentajes de mujeres y hombres que escribieron su autoevaluación en estos periodos. Como se ve, el número de mujeres triplica el de hombres en estas cohortes.

Tabla 2. Distribución de los participantes del estudio según sexo

Variable	Categorías	Porcentaje
Sexo	Femenino	75 %
	Masculino	25 %

El porcentaje de autovaloraciones por cohorte se indica en la tabla 3. Aun cuando no es nuestro propósito hacer comparaciones de carácter longitudinal, aquí se percibe la distribución de practicantes a lo largo de los semestres cubiertos por la investigación. Las diferencias obedecen a factores académicos ya que en el momento de matricular la asignatura Práctica Docente deben tener cumplidos requisitos de lengua extranjera y aprobadas las demás asignaturas del área pedagógica, como se mencionó anteriormente.

Tabla 3. Distribución de autovaloraciones por cohorte

Cohorte (denominación interna)	Cohorte	Porcentaje
0910	2009-I	4 %
0930	2009-II	18 %
1010	2010-I	12 %
1030	2010-II	6 %
1110	2011-I	12 %
1130	2011-II	15 %
1210	2012-I	15 %
1230	2012-II	16 %

Estos estudiantes realizaron su práctica docente en instituciones educativas con las cuales se han establecido convenios de práctica. Los practicantes realizaron su práctica en inglés (80 %) o en francés (20 %) y fueron asignados sobre todo a instituciones privadas. En la tabla 4 se puede ver esta distribución por tipo de institución.

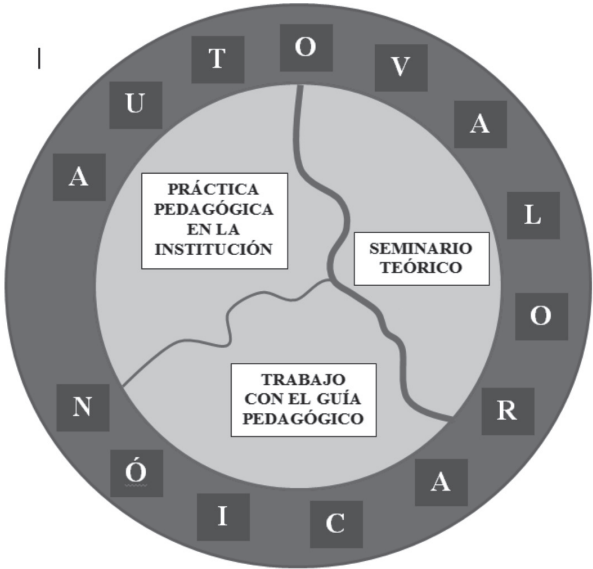
Tabla 4. Datos de las instituciones

Variable	Categorías	Porcentaje
Tipo de institución	Distrital	4 %
	Estatad	6 %
	Privada	90 %

Instrumento: autovaloración de práctica docente

La autovaloración hace parte del modelo de evaluación de la asignatura Práctica Docente de la LLM. Para los periodos escogidos este modelo se ha configurado a partir de los espacios ilustrados en la figura 3.

Figura 3. Evaluación de la práctica docente de la LLM



Fuente: Rodríguez-Urbe (2010).

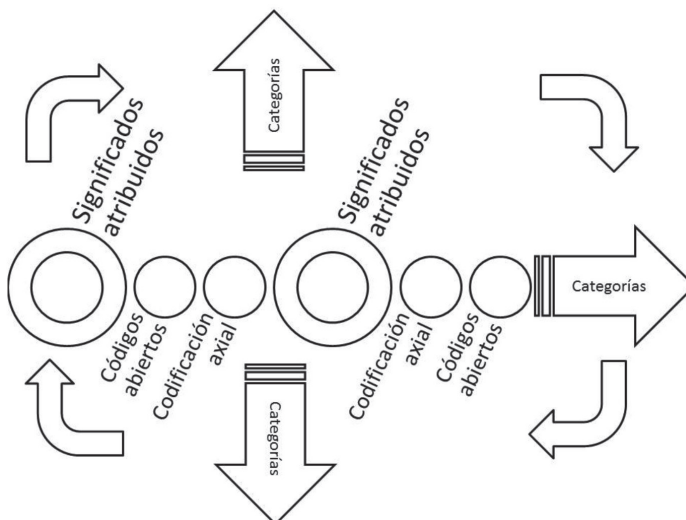
La autovaloración de la práctica se construye de manera consensuada con los practicantes a partir de procesos de reflexión sobre su experiencia. Esta construcción cooperativa, realizada con cada una de las cohortes que participan en este estudio, ha considerado criterios como responsabilidad, compromiso, puntualidad, asistencia, nivel de lengua, relación con otros (profesores titulares, administrativos, guía pedagógico, estudiantes, compañeros, docente seminario), actitud, aprendizaje, preparaciones de clase, cumplimiento con trabajos asignados, desarrollo profesional, desempeño como docente y comunicación, entre otros. Después del consenso al que se llega sobre los criterios de autovaloración, se toman en consideración los siguientes espacios: la institución donde se realiza la práctica, el trabajo que se realiza con el mentor

o guía pedagógico y el seminario teórico presencial en la universidad. Una vez se ha llegado a acuerdos con los practicantes, estos escriben sus percepciones sobre su propio desempeño al finalizar la práctica docente. Al finalizar su análisis, cada practicante se otorga una nota que corresponde, como se mencionó, al 5 % de la nota final de la asignatura. Las respuestas dadas por cada cohorte han sido guardadas en la Coordinación de Práctica Docente para ser sistematizadas en este estudio. Es en estas respuestas donde se identificaron y caracterizaron los eventos narrativos significativos (Griffin, 1993; Porter, Larson, Harthcock y Kelly, 2003; Chambers y Jurafsky, 2008).

Procedimiento

Las autovaloraciones realizadas por los practicantes hacia el final del periodo de práctica docente fueron transcritas para constituirse en el insumo del análisis cualitativo de datos con el apoyo del programa AtlasTi. En términos prácticos, se construyó una matriz de clasificación de los eventos narrativos significativos de acuerdo con su identificación y caracterización, se asignaron los códigos presentes en ellos y se construyeron categorías y subcategorías que facilitaron el análisis (ver anexo). Los significados atribuidos fueron identificados en un proceso iterativo y de validez configuracional discutida por el equipo de investigadores, que permitió establecer una estrecha relación con los datos. Saldaña (2013) afirma que codificar en grupo o en equipo puede ser un “esfuerzo democrático” (p. 35). Las categorías emergen del diálogo establecido por los investigadores desde aspectos teóricos reconocidos a lo largo del proceso; es decir, podemos hablar de precategorías modificadas por el rasgo iterativo que se asumió en la codificación abierta y axial. Tratamos de representar esta iteratividad analítico-interpretativa en la figura 4.

Figura 4. Proceso iterativo de análisis e interpretación



Cada evento narrativo citado se identificó en corchetes de la siguiente manera:

[iniciales del practicante – cohorte (año y semestre) – número del estudiante en la lista general – sexo – lengua en que hizo la práctica – identificación del colegio – tipo de colegio – localización del evento en la unidad hermenéutica de AtlasTi].
Presentamos un ejemplo: [PI – 1210-151-M-IN-C16-PR – 17:74 (124:124)].

CAPÍTULO 2

LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS PRESENTES EN LAS AUTOVALORACIONES: “...INICIALMENTE ME ASUSTABA UN POCO MI CONOCIMIENTO DE LA LENGUA...”

Introducción

En la exploración de los eventos narrativos de los practicantes, uno de los factores que se identifican como significativos se refiere a los aspectos lingüísticos; es decir, todo aquello que en la autovaloración se relaciona con el uso que diferentes actores curriculares (docentes en servicio, docentes en formación o estudiantes de la institución de práctica) hacen de la lengua extranjera, ya sea inglés o francés. A pesar de que en los ocho programas de la asignatura Práctica Docente no se hace mención al aspecto lingüístico, los practicantes sí lo consideran como un factor relevante, con comentarios concentrados principalmente en las cohortes 11-I, 11-II y 12-I. En las cohortes 10-I y 12-II no hubo mención alguna al respecto.

Bajo este gran concepto de aspectos lingüísticos se encuentran dos factores específicos que sobresalen en los escritos de los practicantes: nivel de lengua, como parte de los aspectos lingüísticos, y valoración del uso de la lengua extranjera, como factor asociado. Analizaremos estos aspectos desde la perspectiva del docente practicante como sujeto que se piensa y se observa en su rol de usuario de la lengua en un contexto definido y que establece, en este papel, una relación estrecha entre el nivel y la valoración del nivel de lengua. Hablamos entonces de modos de saber y modos de hacer (Kemmis *et al.*, 2014).

En este estudio entendemos el concepto de nivel de lengua como el reconocimiento que el profesor en formación hace de la proficiencia, la competencia y la funcionalidad al utilizar la L2¹ y la valoración del nivel de lengua como la determinación positiva o negativa que el profesor en formación realiza de los niveles de

1 Utilizaremos el término L2 para referirnos a lengua extranjera.

desarrollo o apropiación de su propia proficiencia, competencia o funcionalidad lingüística en segunda lengua en relación con la de otros actores curriculares, como los estudiantes de la institución, los docentes titulares u otros practicantes.

Los niveles establecidos por el Consejo de Europa (*Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effective operational proficiency, Mastery*) constituyen la referencia común para determinar la proficiencia en el uso de la lengua de un hablante no nativo (Council of Europe, 2001). De hecho, los practicantes del programa LLM deben certificar un nivel C1 en inglés y B2 en francés, antes de graduarse como licenciados, pero no antes de iniciar su práctica docente.

Esta diferencia marcada entre las dos lenguas extranjeras muestra la hegemonía que el inglés como lengua extranjera tiene en programas de formación de profesores de lenguas extranjeras y la que ha tenido en Colombia en educación básica, media y superior. Como lo anota Phillipson (2011), el imperialismo lingüístico incluye, entre otros aspectos, “una forma de *lingüicismo*², un favorecimiento de una lengua por encima de otras, de maneras que emulan estructuras sociales a través de racismo, sexismo y clase: el lingüicismo también sirve para privilegiar a los usuarios de las formas estándares de una lengua dominante [...]” (p. 442, traducción propia). Este imperialismo es también estructural en el sentido que a la lengua dominante –inglés en este caso– se le otorgan mayores recursos e infraestructura que al francés. Entre esos recursos está un mayor número de créditos asignados al inglés que al francés para alcanzar un nivel de proficiencia mayor en el momento de graduarse, como ya se mencionó.

El segundo concepto asociado a nivel de lengua es el concepto de competencia, comúnmente relacionado con lo que un individuo puede hacer con lo que sabe en un contexto determinado. Cortés, Cárdenas y Nieto (2013) asocian los dominios del saber, el saber hacer y el saber ser al concepto de competencia:

Al desempeñarnos en un contexto particular, debemos demostrar dominios del conocimiento (el saber) y habilidades para aplicar ese conocimiento de manera creativa (el saber hacer). Adicionalmente, la forma como interactuamos con la situación que nos presenta el contexto muestra una serie de actitudes que, a su vez, reflejan nuestros rasgos particulares (el saber ser). (p. 24)

En un estudio que las investigadoras realizaron sobre las creencias de una variedad de actores curriculares en lugares de trabajo de los egresados del programa de Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia sobre competencias profesionales de profesores de L2, encontraron que esta comunidad educativa da prevalencia al saber. Al mirar más específicamente la competencia comunicativa (que recibió la mayor atención entre siete competencias identificadas), se encontró que priman en esta los dominios del saber (1031 registros de 4048) y del saber hacer. Entre las habilidades específicas identificadas como deseables están el saber la lengua que se enseña, la

2 El término en inglés es *linguicism* (cursiva en el original).

cultura que se enseña y, en menor proporción, la lengua materna. Con respecto al saber hacer, en lo concerniente a la competencia comunicativa se espera que los docentes sepan manejar la lengua en contexto y sepan comunicarse de diversas maneras, lo que se refiere a la competencia y el uso funcional de la lengua.

Trujillo (2001) concibe la competencia comunicativa como un conocimiento específico que hace posible que usemos el lenguaje para comunicarnos “en un contexto social determinado; es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular” (p. 4) (ver capítulo 3). La interrelación de estos conceptos se reconstruye en la práctica cuando el docente en formación adopta su rol profesional de profesor en el contexto educativo ‘real’ en el que debe interactuar con colegas y estudiantes, y debe poner en juego todas sus capacidades y su conocimiento de formador y de docente de una L2. Esta es su instrumento de negociación; la manera de usarla en este contexto, su carta de presentación.

En estas circunstancias, las percepciones propias y las de otros respecto a su nivel de L2 son determinantes en su desarrollo profesional. La investigación que se ha realizado sobre el sentido de autoeficacia y proficiencia en inglés de los docentes es reducida y por tanto no conclusiva. No obstante, algunos investigadores (Chacón; Kim, y Shim, citados en Lee, 2009) han encontrado que algunos profesores de inglés como lengua extranjera parecen establecer una relación directa entre la percepción que tienen de su eficacia y la percepción que tienen de la proficiencia en la L2. En su propio estudio, Lee (2009) encontró que “los profesores que calificaron su propio nivel de proficiencia como más alto en las cuatro habilidades tendían a creer más firmemente en su capacidad para enseñar el inglés” (p. 401, traducción propia). Igualmente, Lee (2009) halló que estos docentes piensan que la proficiencia en inglés es uno de los factores que más influyen en su nivel de confianza como docentes. Hemos de pensar que si estos estudios llegan a conclusiones de esta índole cuando se habla de docentes en servicio, el panorama no será diferente (no lo es) para los docentes en formación.

Al respecto, se observa que la proficiencia en lengua extranjera que se enseña se ha constituido en un aspecto fundamental en la formación de docentes en Colombia, más aún cuando los profesores de la L2 son catalogados como hablantes no nativos de la lengua, por lo cual deben demostrar un alto nivel de competencia en la lengua que van a enseñar. Sobre el tema, Richards (2010) considera que existe un umbral mínimo de proficiencia en L2 para poder enseñar la lengua con efectividad, además de una serie de competencias con las que el docente debe contar en el momento de enseñarla. Entre estas se encuentran el comprender textos, ofrecer un buen modelo de lengua, usar la L2 en clase con diferentes propósitos, estar en capacidad de dar ejemplos adecuados de la lengua (vocabulario y gramática), elegir los recursos (*input*) apropiados según los estudiantes y hacer un monitoreo constante de su producción oral y escrita en la L2. Un practicante, estando aún en proceso de

formación, se encuentra en la misma posición de los docentes en servicio y debe demostrar que tiene estas competencias. El momento de la práctica docente es en realidad el primer periodo de prueba en el que las dos áreas fundamentales de su formación se conjugan en un solo rol: la formación pedagógica y la competencia en la lengua que va a enseñar y de la que no es hablante nativo. Esta situación conlleva aspectos psicológicos y emocionales del practicante que lo mantienen en permanente tensión (ver capítulo 4).

Según Murdoch (citado por Kamhi-Stein, 2009), existe la idea de que el grado de competencia en la lengua que se enseña determina el grado de confianza del profesor, por lo que los docentes no nativos sienten una necesidad constante de mejorar la competencia en la lengua para percibirse y que los perciban como profesionales competentes y de éxito. Según Barnes (2002) y Richards (2010), en la enseñanza de lenguas extranjeras hoy día es esencial que los docentes sean modelos de la lengua que enseñan y que tengan una competencia pedagógica tal que puedan usar su proficiencia en la lengua para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Agrega Barnes (2002): “[l]os profesores novatos, por lo tanto, necesitan mantener su proficiencia en la lengua, refinar el conocimiento específico sobre la lengua y desarrollar un repertorio metodológico a través del estudio de un conjunto de actividades de aprendizaje” (pp. 199-200, traducción propia). No en vano los programas de formación de docentes en contextos donde el inglés es lengua extranjera han dado mayor énfasis a la proficiencia en la lengua objeto (Kamhi-Stein, 2009), probablemente perpetuando veladamente la idea de que el hablante nativo de la lengua es el profesor ideal –la falacia del hablante nativo, término acuñado por Phillipson (en Canagarajah, 1999). Las percepciones de los futuros docentes en estos contextos están fuertemente permeadas por esta concepción de que deben demostrar un nivel de proficiencia muy alto en la L2 para ser considerados docentes competentes.

Al respecto, varios estudios han identificado algunos factores que afectan de manera negativa la vida profesional de estos docentes no nativos. Una de las pioneras en investigar la ansiedad en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera es Horwitz (1996). Ella describe varios aspectos que se asocian a la ansiedad en este contexto: el tiempo de uso de la L2 en clase, la efectividad de las explicaciones en la L2, la capacidad de usar la L2 públicamente y el nivel de confianza en el nivel de lengua. De los varios estudios que ha realizado, concluye que los hablantes no nativos de la lengua que enseñan sienten ansiedad y agrega: “Aun si esta ansiedad no tuviera impacto en la efectividad de la enseñanza, pareciera ir en detrimento del bienestar mental de los docentes de lengua extranjera y de la satisfacción que sienten con respecto a su trabajo” (Horwitz, 1996, p. 367, traducción propia). En un estudio posterior sobre niveles de ansiedad en el que participaron docentes de inglés en formación, no nativos del inglés y con lengua materna coreana, Yoon (2012) encontró que, cuando los docentes practicantes tuvieron que dictar la clase

de inglés en inglés, se presentaron problemas de autoconfianza relacionados con su nivel de proficiencia en esta lengua. Yoon (2012) identificó además miedo a hablar en inglés en la clase y ansiedad asociada a la L2 y relacionada con la autoconfianza, entre otros factores. Estos niveles de angustia parecen persistir a lo largo del tiempo y afectar la carrera de los docentes en ejercicio.

En un estudio relacionado, Barnes (2002) menciona las percepciones previas de varias cohortes de participantes en un curso de posgrado para obtener el certificado de docentes en Gran Bretaña. Una de las principales preocupaciones era su falta de confianza en una variedad de áreas de la lengua objeto, lo que incluía vocabulario, dudas en gramática y miedo a utilizar la L2 como medio de comunicación en el aula. Al parecer, el curso mismo les ayuda a ser más conscientes de la lengua: “[c]omo docentes, deben comprender la lengua con exactitud; ya no es suficiente seleccionar un lenguaje conocido o tener una ‘corazonada’ respecto a una estructura de la lengua” (p. 202, traducción propia). Evidentemente, una alta proficiencia en la lengua objeto es fundamental, y no podemos perder de vista que estos docentes no nativos se están formando en un país donde el inglés es la lengua nativa y donde el mensaje que reciben sobre su proficiencia es un juicio de hablantes nativos que exigen el dominio de la lengua que ellos consideran como el nivel adecuado para poder enseñarla.

Desde una perspectiva social, Maum (citado por Miller, 2009) sostiene que en lugares de trabajo donde se enseña el inglés a hablantes de otras lenguas los docentes no nativos llegan a enfrentar problemas de discriminación según su acento, o problemas de credibilidad. En nuestro contexto, los docentes en formación, hablantes no nativos de inglés o francés, enfrentan las mismas problemáticas. En una investigación realizada en el nivel de educación superior en Colombia, Arboleda y Castro (2012) llegaron a la conclusión de que tanto para los profesores como para los estudiantes participantes el acento del profesor cercano al nativo es muy importante. Sin embargo, los profesores consideraron que hay otros aspectos relevantes que contribuyen al aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los estudiantes. El referente, evidentemente, es tener el acento de un hablante nativo.

Al respecto, Braine (2010) presenta otras investigaciones relacionadas con los inconvenientes que los docentes en ejercicio hablantes no nativos de inglés enfrentan. Por ejemplo, Jenkins (citado por Braine, 2010) concluyó que el acento juega un papel preponderante en la identidad de los profesores no nativos, a tal punto que algunos docentes no nativos se sentían orgullosos de su acento nativo y tendrían a mirar a sus colegas con acento no nativo como inferiores. Por su parte, Reeves y Medgyes (citados por Braine, 2010) encontraron que hay preocupación por parte de algunos docentes sobre el nivel de precisión en el uso de la lengua; una tercera parte de los profesores participantes en su estudio (hablantes no nativos de inglés) considera que su nivel de proficiencia está entre medio y muy pobre, y más de la cuarta parte cree que tiene problemas de vocabulario y de fluidez. Estas autoevaluaciones hacen evidente el

hecho de que la percepción que cada docente (en servicio o en formación) tiene de su propia proficiencia en la lengua meta puede afectar su nivel de autoconfianza y, por ende, su desempeño. A partir de esto, podríamos pensar que cuando el profesor tiene la percepción de que su nivel de proficiencia en la lengua extranjera es bueno, no habría razón para mostrar ansiedad o perder la confianza en sus capacidades.

Es válido, bajo estas circunstancias, preguntarnos si con esta presión constante al docente de lengua por ser un modelo perfecto de hablante de la lengua meta, no estaremos perpetuando un estándar de educación más técnica que humana que se centra en cuán perfecto puede ser el uso de la L2, con las consecuencias motivacionales, emocionales y psicológicas que ya analizamos. Si estuviésemos formando docentes de L2 según este parámetro técnico, estaríamos contribuyendo a que estos docentes también eduquen a los niños y jóvenes con la idea de que lo técnico prima sobre lo social y humano, o de que lo técnico determina lo social y humano de la educación. Kemmis *et al.* (2014) explican su postura crítica con respecto a la visión de la educación moderna centrada en lo técnico:

Desde esta perspectiva técnica, algunos ven a los profesores como técnicos responsables de la producción de resultados de aprendizaje en el conocimiento, destrezas y valores de los estudiantes a quienes enseñan—como si se tratara únicamente de los profesores que trabajan con las herramientas y los recursos disponibles y con la ‘materia prima’ dócil o resistente que son los estudiantes, que se encargan de ‘producir’ los resultados (p. 25, traducción propia).

Si este fuese el esquema, es importante romperlo y volver al sentido de la educación como formación. La formación de docentes debe girar en torno a procesos que permitan a los individuos vivir de manera apropiada en un mundo en el que vivir valga la pena (Kemmis, 2012). Aunque aquí solo estemos analizando los aspectos lingüísticos de los eventos narrativos, no podemos perder de vista que la formación de nuestros docentes de lengua extranjera debe tener como fundamento una concepción integral de educación (ver figura 2, “Una teoría de educación”, en el capítulo 1).

En las siguientes secciones analizaremos algunas instancias de eventos narrativos asociados a los aspectos lingüísticos de nivel de lengua y valoración de uso de L2 de los practicantes como usuarios de la L2, para después concluir qué teorías construyen en sus autovaloraciones en relación con estos aspectos.

El colegio: “En cuanto al nivel de lengua considero que aún debo seguir mejorando porque a veces cometía errores de nivel básico”

Los escritos de los practicantes muestran que al hablar de nivel de lengua hay una valoración constante de su uso por parte de ellos como usuarios de la lengua; algunas de estas valoraciones son de carácter positivo, otras se relacionan con el mejoramiento del nivel y otras mencionan aspectos negativos referentes a su nivel de proficiencia en la L2.

En primera instancia, muchos de los docentes en formación hacen juicios referentes al buen nivel de lengua con el que llegaron a asumir su papel de practicantes.

En cuanto a conocimiento, aunque considero que no tuve problemas con mi nivel de lengua, sí sentí un vacío en mis habilidades pedagógicas. Fue un buen momento de repaso, pero no debería haberlo sido. [...]

[PI – 1210-151-M-IN-C16-PR – 17:74 (124:124)]

En cuanto a mi nivel de lengua debo resaltar que aunque nunca será perfecto tengo buen desempeño y manejo de la lengua.

[MC – 1130-100-F-FR-C10-PR – 16:90 (136:136)]

PI y MC se refieren positivamente y de manera general a su proficiencia en la lengua extranjera. Con esta condición de tener un buen manejo de la lengua, ambos muestran confianza como hablantes no nativos de la L2; esperaríamos que esta fuera una motivación para desempeñarse mejor como docentes, pero no es el caso de PI, quien, contrario a la conclusión de Horwitz (1996), siente desazón no por su proficiencia en la lengua, sino por su saber enseñar. Por el contrario, en el comentario de MC se identifica una conceptualización diferente al respecto. La idea de perfección hace pensar en una posible creencia en que sí puede haber perfección. Si esta fuese la creencia, habría aprensión también al no lograr tener un nivel perfecto. Para ella es lo suficientemente bueno como para sentirse segura. En su evento narrativo, sin embargo, hay implícitamente un sentido de que sería posible ser perfecto, creencia que puede originarse en una exigencia constante al docente en formación para que no cometa errores, para que se exprese de manera precisa.

Desde una perspectiva diferente, hay eventos narrativos que claramente muestran que algunos practicantes valoran su nivel de lengua en el contexto del colegio de acuerdo con criterios que parecen relacionarse con sus propias creencias, y no en aquellos que se suelen utilizar para evaluar la lengua (véanse los criterios que el Consejo de Europa (2001) propone). Un ejemplo de evento narrativo es el siguiente:

En cuanto a la lengua me sentí muy bien y mis clases fueron casi completamente en inglés (95 %).

[JR – 1130-112-F-IN-C5-PR – 22:158 (241:241)]

Confieso que me he sentido muy contenta al poder comunicarme constantemente en inglés con los docentes del colegio, y me he sentido bien al respecto.

[ML – 1130-122-F-IN-C7-PR – 22:173 (259 :259)]

La cantidad de tiempo que JR utilizó la L2 en la clase, con los estudiantes, parece convertirse en una medida para determinar su nivel. El nivel de confianza es alto como usuario de la lengua, pero mayor con respecto a su papel de profesor.

A esto debemos agregar la concepción que existe de que la enseñanza de una lengua extranjera se debe hacer en esta. Viáfara (2011) menciona el hecho de que en muchas escuelas públicas es común que los docentes de inglés den la clase en español. Para los docentes en formación, ya sea en el sector público o privado, es un reto lograr utilizar la L2 a lo largo de la clase para dar instrucciones, ofrecer explicaciones, monitorear el aprendizaje, controlar la disciplina y otras actividades propias del aula. Así lo anotó LFM en un evento narrativo:

Es increíble cómo uno como docente se puede convertir en payaso para hacer más amena la clase, un psicólogo cuando tienes que solucionar problemas, un amigo que siempre está dispuesto a ayudarlos y una mamá o un papá para protegerlos siempre, y todo en una misma lengua: inglés.

[LFM – 1130-123-F-IN-C12-PR – 22:204 (303:303)]

Poder usar la L2 con distintos propósitos, lo anotó Richards (2010), es una de las competencias con las que debe contar un docente de lengua extranjera y se asocia también al concepto de funcionalidad de Trujillo (2001); para algunos docentes en formación esto es un logro alcanzado, para otros puede seguir siendo un reto (ver capítulo 4) que les demanda un gran esfuerzo mental y a veces emocional, como lo veremos adelante. Se trata de usar la lengua con precisión en situaciones diferentes y con diferentes interlocutores que van a requerir decisiones afinadas relacionadas con las competencias lingüísticas y pragmáticas.

Estos docentes en formación están valorando su nivel de proficiencia utilizando como medida cuánto tiempo la pueden utilizar con fines e interlocutores diferentes. De igual manera, para HD, el poder hablar la L2 constantemente revalida el criterio de tiempo de uso. Su evento narrativo agrega una pauta más que se refiere a mostrar que ese saber la lengua es una expectativa de las comunidades académicas sobre las competencias requeridas por un docente de lengua extranjera (Cortés, Cárdenas y Nieto, 2013). HD escribe:

Siento que mi nivel de lengua ha mejorado gracias a que en todo momento tengo que hablar en inglés. Esto ha permitido de igual forma que el desarrollo profesional sea un éxito, ya que las relaciones gestadas con mis colegas y con los estudiantes dependen mucho de este factor.

[HD – 1110-080-M-IN-C16-PR – 4:75 (129:129)]

HD expresa que recibió un reconocimiento, otorgado por profesores y estudiantes del colegio, que aparentemente obtuvo porque se pudo comunicar en inglés constantemente y esta demostración de su competencia en L2 le abrió el camino hacia el éxito dentro de esta comunidad académica. Se entendería, entonces, que el nivel de autoconfianza, del que se habló en algunas investigaciones citadas por Braine (2010), estaría dado por la posibilidad de interacción en L2 con otros docentes de

inglés y con los estudiantes del colegio. En este caso, podemos observar la manera en que ciertas prácticas en este espacio pueden crear una relación de interdependencia, como lo anota Kemmis (2012). La práctica de utilizar la L2 constantemente fuera del aula, como regulación escolar, parece determinar la calidad de las relaciones que se crean entre los diferentes actores curriculares. Este caso ejemplifica claramente el concepto de Kemmis y Mutton (2012) de ‘ecologías de prácticas’: “redes interconectadas de actividades humanas sociales (configuraciones características de modos de saber (*sayings*), modos de hacer (*doings*) y modos de relacionarse (*relatings*)) que son mutuamente necesarias para ordenar y sostener una práctica como una práctica de un tipo y complejidad específicos [...]” (p. 201, traducción propia).

Otro de los criterios de valoración del nivel de lengua que identificamos en los eventos narrativos es el grado que los estudiantes del colegio cursan, ligado a la interlocución que el docente en formación tiene con ellos. Aun cuando solo se encontró una mención al respecto, creemos importante analizar la relevancia que este practicante da a su experiencia. Veamos: “[...] sentí que asumí la posición del profesor asistente con un alto nivel de lengua (*por lo cual fui asignado a 10 y 11 por el jefe de área*) y tuve la oportunidad de aprender más a través de la planeación y el diseño del material. [AF – 1130-118-M-IN-C11-PR – 22:59 (97:97)]. (Cursivas nuestras).

Para AF es claro que, si el profesor en formación (y asumimos que el docente en ejercicio también) muestra una mejor competencia en la L2, cabe la posibilidad de que sea asignado a un grado escolar alto, donde los estudiantes tienen un buen nivel de lengua. Esta idea no es de extrañar en un país donde existe la creencia de que los mejores profesores están en la educación superior; los siguientes en la escala de calidad, en educación alta; los siguientes, en educación media, y así, sucesivamente. Parece que AF tiene esta misma creencia. Adicionalmente, en este evento narrativo se evidencia que AF, a partir de la confianza que le otorga una buena competencia en L2, tiene como desafío el desempeño profesional como docente, con la conciencia de que está en un proceso constante de aprendizaje.

Con los eventos narrativos anteriores, hemos visto que el momento de la práctica docente como parte del periodo de formación es una oportunidad de valorar positivamente el nivel de proficiencia que el practicante tiene de la lengua extranjera. En otras autovaloraciones, se encontraron algunas instancias de eventos narrativos en los que los docentes en formación muestran la necesidad de seguir mejorando el nivel de lengua y encuentran diferentes fuentes de aprendizaje en el contexto de la práctica (ver capítulo 5). Los profesores de la institución se constituyen en una de estas. Por ejemplo, JP y LF escriben:

Creo que el nivel de lengua mejoró totalmente. Al estar con un profesor con tan alto conocimiento aprendí miles de cosas relacionadas con inglés.

[JP – 1130-116-M-IN-C11-PR – 22:196 (290:290)]

Muchas veces uno cree que porque terminó todos los niveles de inglés es un “teso”, pero no es así, debo aceptar que aprendí mucho de [profesora titular], que aumentó mi vocabulario y que en algo mi nivel de lengua también.

[LF – 1110-087-F-IN-C5-PR – 4:27 (61:61)]

Es importante resaltar dos aspectos del evento narrativo de LF. Por un lado, menciona el origen de su aprendizaje: la profesora titular a quien estaba acompañando. Entre la docente en formación y la docente en servicio se creó un lazo de cooperación gracias al cual hubo aportes de la segunda al aprendizaje de la primera. Por otro, se encuentra la percepción de la practicante, previa a la práctica pedagógica, de ‘ser un teso’, de creer que el proceso de aprendizaje de la L2 había sido suficiente para desempeñarse en el aula de clase. Barnes (2002) lo menciona como uno de los escollos que enfrentan los hablantes no nativos cuando toman conciencia de que hablar la lengua y utilizarla en el aula de clase es diferente y que se requiere mayor estudio para ser efectivo en la clase. Horwitz (1996) también anota que “[...] después de experimentar las demandas que la enseñanza hace de sus habilidades lingüísticas, muchos nuevos profesores reconocen de inmediato la necesidad de mejorar su proficiencia en la lengua meta” (p. 366, traducción propia).

En los siguientes eventos narrativos, CC y FL consideran otras fuentes de mejoramiento de su nivel de lengua. Veamos:

En cuanto al nivel de lengua considero que aún debo seguir mejorando porque a veces cometía errores de nivel básico. Sin embargo, siento que lo mejoré gracias a la preparación de clases.

[CC - 1210-132-F-FR-C3-ES – 23:104 (193:193)]

Finalmente considero que mi nivel de lengua mejoró, ya que todo el tiempo se habla inglés.

[FL – 1110-093-M-IN-C16-PR – 4:13 (28:28)]

Los dos profesores en formación parecen ver el mejoramiento en la lengua como un factor que hace parte de la profesión. Es natural seguir en el proceso de aprendizaje de la lengua y si se aprovechan momentos de mejoramiento como la preparación de clase (como lo había mencionado AF en otro evento narrativo) o la posibilidad de comunicarse constantemente en la L2, el beneficio será mayor.

Además de identificar fuentes de aprendizaje para mejorar el nivel de L2 (ver capítulo 5), algunos eventos narrativos coinciden con investigaciones anteriores sobre las áreas en las que los docentes hablan de mejoramiento en el uso preciso de la lengua en áreas específicas como el vocabulario y la pronunciación (Reves y Medgyes, citado por Braine, 2010):

La convivencia en el colegio es buena y solo tengo que decir que mi nivel de lengua debo mejorarlo porque ha habido situaciones en las que no he podido colaborarles a las estudiantes, por mi falta de vocabulario especialmente; esto me ha hecho caer en cuenta de que debo estudiar mucho más y en vez de desmotivarme ha hecho que mi gusto por el francés aumente [...].

[ICG – 1130-115-M-FR-C11-PR – 22:166 (249:249)]

El nivel de lengua fue bueno; siempre me preocupé por pronunciación y mejorar en las cosas que debía.

[AMC – 1210-131-F-FR-C11-PR – 23:77 (141:141)]

ICG, aun cuando reconoce una falencia en su conocimiento léxico, asume la situación como oportunidad de aprendizaje y de motivación. En el caso de AMC, el aspecto central de mejoramiento se refiere a la pronunciación. Estos dos aspectos podrían parecer mínimos entre todos los conocimientos que se espera que un docente de L2 maneje, pero se convierten en fundamentales para el docente en formación porque pareciera que para ellos estuvieran entre los más relevantes en el aula de clase, ya que la dinámica de esta lo exige. Por un lado, los estudiantes están en constante indagación sobre palabras que desconocen y, por otro, los docentes son un modelo a seguir en lo referente a la pronunciación y uso de la lengua.

La tercera mirada al nivel y valoración de uso de la L2 se centra en aspectos menos positivos. Hay practicantes que hacen fuertes críticas a su proficiencia en la L2 al percibir que la creencia en su nivel de lengua no era más que una percepción. Horwitz (1996) lo explica de manera sencilla: el hecho de obtener un certificado que acredita a una persona como docente de L2 no significa que su aprendizaje de la lengua haya también culminado. Veamos algunos ejemplos.

Puede que este proceso de práctica no haya sido lo que esperaba inicialmente [...] y de igual manera al estar bombardeado por tantas dudas el nivel de confianza disminuye al notar que efectivamente uno en calidad de estudiante parece no conocer mucho acerca de la lengua que intenta enseñar.

[LM – 1130-104-F-FR-C3-ES – 22:36 (73:73)]

A través de mi trabajo en la práctica pedagógica me pude dar cuenta de que mi nivel de lengua no era tan bueno como yo creía, ya que se me dificultaba, en algunas ocasiones, el explicarlo; lo que quiere decir que no lo tenía tan claro como yo pensaba.

[MH – 1130-103-F-FR-C3-ES – 22:111 (173:173)]

Tal parece que solo en el momento de enfrentarse a su rol de docentes, LM y MH pudieron evaluar su capacidad real de comunicación en la L2 en el aula. Widdowson (2002) considera que “[s]aber una lengua como asignatura no es lo mismo que saberla como ocurre de manera natural en los contextos sociales de la vida diaria. Dicho

de otra manera, la experiencia en la lengua objeto no es lo mismo que la experticia en la asignatura de lengua” (p. 68, traducción propia). No ser conscientes de esto repercute evidentemente en el quehacer de los docentes, ya que les resta confianza y su desempeño pedagógico se ve opacado por una percepción de baja proficiencia en la lengua, lo cual puede llevar a que el nivel de ansiedad del practicante aumente.

En otro evento narrativo, la valoración negativa emerge como efecto perjudicial en los estudiantes. AM dice: “El primero [aspecto negativo] y más importante está relacionado con mi nivel de francés. Reconozco que en algunas ocasiones cometí errores que probablemente afectaron de manera negativa a los estudiantes”. [AM – 1210-138-M-FR-C6-DI – 17:58 (80:80)]

Aunque no hay alusión a qué efectos negativos se presentaron ni hay la certeza de que en realidad existieran dichos efectos, la autocrítica se centra en ‘cometer errores’ como si fuese un elemento inadmisible en un profesor de lengua extranjera y, como inadmisible, la responsabilidad de los efectos recae en el profesor. Braine (2010) y Richards (2010) consideran que cuando un hablante no nativo de una lengua extranjera enseña, no basta con ser un simple usuario de la lengua, porque el ser docente lo hace modelo. Se suma a estas visiones la idea de Pasternak y Bailey (en Braine, 2010) sobre los conocimientos declarativo y procedimental. Aplicados a la labor de enseñanza, el primero se refiere al conocimiento sobre las reglas de la lengua y el segundo al uso adecuado en las habilidades productivas. Braine (2010) asegura que muchos profesores no nativos de la lengua pueden no haber desarrollado suficientemente el conocimiento procedimental, lo que los lleva a seguir cometiendo errores en estas habilidades. Nos preguntamos de nuevo sobre esa creencia –tal vez perversa– de que el docente de L2 no puede cometer errores porque, siendo el modelo, ¿cómo no va a mostrar que domina la L2 con perfección?

Después de analizar algunos de los eventos narrativos de los practicantes, relacionadas con nivel de lengua y su valoración, resaltamos el hecho de que, aun cuando hay diferentes miradas, podríamos decir que muchas confluyen en una: la ansiedad que se crea por la presión de tener una alta proficiencia en la L2, a su vez generada, aparentemente, por el hecho de que todos los profesores en formación son hablantes no nativos de la L2.

El seminario: “...fue por el idioma”

Contrario a lo ocurrido en el espacio de práctica del colegio, en el que los aspectos lingüísticos son altamente relevantes, en el seminario encontramos muy pocos eventos narrativos respecto al nivel de L2 y a la valoración de su uso. A partir de nuestra primera pregunta sobre los aspectos que se narran como significativos en la práctica, podríamos pensar que hablar de la lengua meta en relación con el seminario no parece ser muy relevante para los profesores en formación. No es de extrañar, sin embargo, ya que a lo largo del programa de estudios los estudiantes han estado

constantemente expuestos a la L2 (mayoritariamente al inglés) en las asignaturas del área pedagógica. Usar el inglés en el seminario es natural y de alguna manera rutinario: en él se encuentran los mismos viejos compañeros de clase con quienes comenzaron a aprender las dos lenguas extranjeras del programa y están también los profesores de la licenciatura con quienes los practicantes están ya familiarizados. En el seminario no hay novedad en cuanto a los aspectos lingüísticos. Es la comunidad en la que su formación se ha desarrollado y en la que su nivel de lengua ya es conocido y aceptado por los demás y por sí mismo. Se comparten, más bien, modos de hacer y de relacionarse (Kemmis *et al.*, 2014) a través de la L2.

Para unos pocos practicantes, no obstante, sí hay un elemento significativo. El evento narrativo de KZ se refiere al aspecto lingüístico en el seminario en relación con el francés. KZ escribió: “En las clases de [profesora del seminario] fui menos participativa, pero fue por el idioma”. [KZ – 1030-071-F-IN-C11-PR – 1:6 (3:3)].

Este idioma es el francés. Para lograr interpretar esta percepción de KZ, es importante remitirnos a algunos hechos históricos referentes al programa. Para algunas cohortes de profesores en formación (0910 a 1030), el seminario de práctica se dictaba en las dos lenguas: la primera mitad en una de las L2 y la segunda mitad en la otra, independientemente de la lengua elegida por el profesor en formación para hacer su práctica. Para KZ, cuya preferencia para la práctica fue inglés, el tiempo del seminario que se dictó en francés fue un claro escollo para poder participar activamente. La practicante se explica: “Mi nivel de francés no es tan bueno y no me siento muy bien al usar la lengua, pero realicé igualmente los trabajos propuestos y traté de participar cuando podía”. [KZ – 1030-071-F-IN-C11-PR – 1:7 (3:3)].

La decisión de KZ sobre el desarrollo de sus competencias lingüísticas pareciera haberse centrado en el inglés y esta aparente elección la llevó a desarrollar una mejor competencia comunicativa en inglés que la que logró en francés. Es lo que sucede con un gran porcentaje de profesores en formación que eligen el inglés como lengua de práctica y de desempeño profesional.

El caso contrario se presentó en la cohorte 1210 con JB, cuando ya se había decidido desarrollar el seminario únicamente en inglés. JB, cuya lengua de práctica fue el francés, escribió: “A pesar de que asistí al 90 % del curso, no pude aprovecharlo al máximo por el limitante de lengua y de tiempo que tengo”. [JB – 1210-145-M-FR-C6-DI – 10:44 (161:161)].

Fue significativo para él que el seminario fuese en inglés y no hubiera cabida para el francés, la lengua en la que se desenvuelve más cómodamente. Esta decisión de preferir el inglés como lengua del seminario nos remite, de nuevo, a la hegemonía que tiene el inglés en nuestro contexto, una muestra de lo que Phillipson (2011) llama lingüicismo, concepto que describe situaciones en las que se otorgan más recursos (de diferente índole) a una lengua, por encima de otras.

El último evento narrativo en el espacio del seminario asocia uno de los documentos identificados como significativos, el diario o bitácora (ver capítulo 5), con los aspectos lingüísticos. MM escribió: “La consigna en mi diario fue muy importante ya que era una buena forma de darme cuenta de mis errores tanto con la lengua como en mi progreso como docente”. [MM – 0930-037-F-FR-C11-PR – 7:147 (292:292)].

Un elemento importante emerge aquí: la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje que se promueve desde el modelo de reflexión de Wallace (1990) adoptado por la licenciatura (ver capítulo 1) y en los documentos del programa: “Cada estudiante de práctica docente debe llevar un diario de reflexión sobre la relación teoría y práctica sobre su experiencia en el colegio. Este es un proceso de introspección que le permitirá al profesor estudiante observarse, analizarse y conocerse, y reconocerse como docente” (Rodríguez-Uribe, 2010, p. 5). En este caso, la practicante utiliza esta herramienta para reconocer sus debilidades con respecto a la competencia en la L2 y a su competencia pedagógica. Hay aquí un grado de conciencia de la lengua propia como aprendiente, pero desde los procesos y reflexiones que se consignan en el diario en la lengua extranjera en relación con el seminario; no porque el seminario sea para ella un lugar de aprendizaje de la lengua (no parece ser el caso), sino porque desde el seminario se generan los procesos de reflexión que se escriben en el diario en la lengua extranjera. La mirada de la practicante a su propio diario le permite reconocer el grado de precisión con el que la está utilizando.

Es de anotar que sorprende la ausencia de eventos narrativos significativos en el seminario relativos a los aspectos lingüísticos que se narran con tanta riqueza en el espacio del colegio. En el seminario confluyen todos los practicantes provenientes de diversos contextos escolares, pero todo lo que observamos como experiencias positivas y negativas en el colegio con respecto a los aspectos lingüísticos no parece ser relevante en el seminario. Como lo mencionamos anteriormente, no se percibe que estos aspectos constituyan una novedad en este espacio.

El guía pedagógico: “...en cada una de las observaciones llevadas a cabo por mi guía pedagógico se visualizan avances...”

En el espacio del guía pedagógico solamente se presentaron dos referencias a los aspectos lingüísticos, lo cual es de extrañar, ya que el acompañamiento del guía pedagógico atañe a todos los aspectos del desenvolvimiento del profesor en formación en su periodo de práctica docente. De hecho, el instrumento que se utiliza para evaluar a los profesores estudiantes durante las observaciones de clase en el colegio incluye la proficiencia en la lengua que enseña, y se tienen en cuenta criterios como el vocabulario, el uso de la lengua, la pronunciación y el registro (Coordinación de Práctica Docente, 2009). Si el guía pedagógico debe evaluar la proficiencia de los practicantes en L2 en las clases, ¿por qué este aspecto lingüístico es altamente significativo en el contexto del colegio, pero no en el espacio de discusión y consulta

que el practicante tiene con el guía? Podríamos pensar en una explicación hipotética similar a la que contemplamos en la sección anterior: los estudiantes pueden estar habituados a recibir comentarios sobre su nivel de lengua de los docentes del programa y es probable que estos comentarios tengan las mismas características a lo largo de las asignaturas de L2. Podrían no considerar relevante y digno de mención hablar del mismo tipo de retroalimentación que han recibido anteriormente. Un contexto diferente (el colegio), con interlocutores diferentes (evaluadores tal vez) son aspectos que sí pueden determinar una diferencia en la percepción de los practicantes. También podríamos considerar la posibilidad de que las sesiones que se llevan a cabo entre practicante y guía pedagógico se realicen en la lengua materna, por lo que el uso de la L2 para la discusión de los aspectos propios de la práctica no sea relevante. Si fuera así, habría quien creyera que se pierden oportunidades de práctica en la lengua extranjera. Sin embargo, siendo el guía pedagógico quien acompaña de manera personalizada al practicante y llega a conocer los pensamientos y sentimientos más profundos de esta experiencia, podemos pensar que la lengua materna es la que le da más posibilidades de esta expresión íntima al docente en formación. A ciencia cierta no sabemos por qué este aspecto está ausente de la gran mayoría de los eventos narrativos de los practicantes.

No obstante, dos profesoras en formación que hicieron su práctica en francés escribieron en su autovaloración:

La experiencia desarrollada en mi práctica docente en [nombre de la institución] ha sido algo bastante grato para mí porque en cada una de las observaciones llevadas a cabo por mi guía pedagógico se visualizan avances y cambios positivos tanto a nivel de lengua y en los aspectos concernientes a la clase en sí, lo que me demuestra que el *feedback* dado por mi guía ha sido tenido en cuenta y por supuesto ha sido incorporado.

[PAG – 1010-047-F-FR-C3-ES – 15:1 (5:5)]

Mi participación fue activa y puntual para el desarrollo y mejoramiento no solo en aspectos como material, planes de trabajo, desarrollo y desempeño en clase, sino también el mejoramiento de la segunda lengua.

[AM – 1110-081-F-FR-C3-ES – 3:11 (40:40)].

Es grato observar que las dos practicantes dan un valor holístico al trabajo con el guía pedagógico y resaltan este espacio como un lugar integrador en el que la ganancia mayor es un mejoramiento multidimensional, gracias a la retroalimentación y la participación activa de practicante y guía pedagógico en este lugar. Viáfara (2005a) ya había mostrado las bondades de la relación que se llega a crear entre practicante y mentor (para nosotros, guía pedagógico). Adicionalmente, hemos de resaltar la importancia de la retroalimentación en estos dos eventos narrativos como elemento potenciador de las competencias comunicativa y pedagógica de las docentes en formación (ver capítulo 4).

Conclusiones

Después del análisis que hemos realizado de los eventos narrativos de los docentes en formación, presentamos nuestra interpretación de las teorías de enseñanza o pensamiento pedagógico que parecen orientar las visiones de los practicantes al finalizar la práctica docente referentes a los dos códigos identificados en los aspectos lingüísticos, a saber, nivel de lengua y valoración de uso de L2 desde la perspectiva del docente en formación como usuario y aprendiz de la lengua extranjera. Como ya lo mencionamos, en la mayoría de los casos estos dos códigos estuvieron ligados en los eventos narrativos analizados en los cuales al hablar de nivel de lengua hicieron también una valoración del uso que ellos mismos hacen de la L2.

Reconocemos que la práctica docente es el inicio de su vida profesional y las concepciones que tienen estos docentes en formación de su labor como docentes de L2 serán los cimientos de su futura praxis. Con esto no pretendemos afirmar que serán el fundamento de toda su carrera docente, pero estas ideas sí parecen ser los principios que regirán su futuro inmediato.

Para los docentes en formación, los aspectos lingüísticos adquieren una dimensión extraordinaria en el espacio del colegio –no en el seminario ni con el guía pedagógico–, ya que es el lugar en el que se les presentan los desafíos más grandes. Un primer reto es demostrar y demostrarse que los años de formación en la L2 y a nivel pedagógico fueron provechosos, no como realidades separadas, sino como un complejo multidimensional de competencias que les permitirá desarrollarse como profesionales. Esta conjunción esperada se ve reflejada en el momento de enfrentar el contexto real; es, para la mayoría, durante la práctica docente, en el aula de clase y en el contexto escolar, cuando se percatan de su verdadera competencia en el uso de la L2. No es el examen internacional que define cuán bien dominan la lengua extranjera. La medida está en su capacidad de enfrentar los diferentes roles que el profesor de lengua extranjera debe asumir cuando está formando a otros.

Algunos reafirman que su competencia comunicativa es adecuada, otros aceptan que es suficiente para los retos de la docencia y otros se dan cuenta de sus falencias. Para todos ellos, sin embargo, el aprendizaje de la lengua extranjera como docentes es un proceso continuo e ilimitado que se potencia por medio de la interacción con los diferentes actores pedagógicos y de la preparación de clases.

En la práctica el mito de que ‘soy un teso’ se desvanece y da paso a una visión más profesional de lo que significa el aprendizaje de una lengua: un proceso continuo e incansable de mejoramiento –centrado principalmente en el sistema lingüístico –, necesario para enfrentar con confianza la docencia. Como anota Richards (2010), debe existir un umbral mínimo de proficiencia en la L2 que le permita al docente asumir competencias pedagógicas de manera eficiente.

El enfrentarse a esta realidad durante la práctica docente pone de manifiesto una compleja teoría quizás construida más desde el contexto que del interior del docente

en formación: el docente de una lengua extranjera no debe cometer errores al utilizar la L2, ya que es el modelo de lengua oral que los estudiantes imitarán; por lo tanto, los criterios con base en los que están juzgando su propia proficiencia se limitan a su desempeño ‘visible’ (‘audible’, deberíamos decir) al hablar la lengua y, tangencialmente, al escucharla. En los eventos narrativos fueron comunes las expresiones relacionadas con la comunicación oral en los tres espacios de la práctica. En ningún evento narrativo fueron significativas sus habilidades escritas. Debemos destacar esta falta de alusión a la lectura y a la escritura porque pareciera que la comunicación oral fuera la evidencia más significativa en el momento de determinar el nivel de competencia en la L2. Ahora bien, ¿por qué se da este hecho? Consideramos que el factor externo que origina esta teoría es la presión que existe desde los formadores y empleadores (y adoptada por los docentes en formación) de que el docente hablante no nativo de la L2 debe demostrar un excelente dominio de la lengua, lo cual se percibe con mayor evidencia mediante la oralidad. Esta presión genera en muchos practicantes niveles de ansiedad que desencadenan, a su vez, en una falta de confianza en sus competencias pedagógicas, como bien lo anota Horwitz (1996). No obstante, hemos de destacar que para los docentes en formación la práctica docente moviliza la convicción de que la enseñanza de una lengua extranjera conlleva procesos continuos y autónomos de aprendizaje propio y de los otros que van cimentando la construcción de su identidad como docentes. Finalizamos este capítulo con una invitación al siguiente con esta cita de Davies (2002):

[...] el lenguaje (en su aprendizaje y su uso) es tanto social como psicológico o cognitivo. De hecho, es tal vez aún más social de lo que es cognitivo. Hay dos razones para esta aseveración. La primera es que mientras la condición cognitiva es necesaria para activar el lenguaje, sin la condición social, esto es insuficiente. Y segunda, mientras lo cognitivo brinda la estructura gramatical, es lo social lo que fundamenta las normas culturales y políticas que hacen del uso de esa estructura algo apropiado y significativo (p. 49, traducción propia).

CAPÍTULO 3

ASPECTOS SOCIALES: “SIEMPRE ESTUVE DISPUERTO A COLABORAR Y SERVIR”

Introducción

Teniendo en mente una mirada particular al contexto, es posible afirmar que la intención formativa desde la comprensión del involucramiento como “la actitud de incluirse y sentirse parte de los espacios de la práctica” no varió sustancialmente desde la cohorte 2009-I hasta la cohorte 2011-II. Esto es evidente en los programas de curso que analizamos. Es decir, la expectativa de formación inicial giró en torno al reconocimiento de la cultura escolar de la institución en la cual la cohorte realizaba su práctica docente y en torno a lograr una comprensión de todos los elementos propios de la vivencia del estudiante en la institución escolar en la cual fue ubicado como practicante, como parte de una comunidad profesional (Hargreaves y Fullan, 2012). Así, los aspectos sociales que nuestros profesores estudiantes hacen relevantes en los eventos narrativos expresados en sus autoevaluaciones tienen relación con la cultura profesional que “conecta la forma en que las personas realizan su trabajo de acuerdo con cómo ellas son, con los propósitos que tienen en la vida, con los colegas que tienen y con cómo mejoran o no” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 143, traducción propia) y con cómo se desarrollan profesionalmente desde su formación inicial.

Sin embargo, creemos coincidir, como lo hizo hace algunos años Norton (2013), con la tesis de que nuestros hallazgos difieren de marcos tradicionales de la motivación en términos de educación (inicial) profesoral y de que nuestra categoría de “involucramiento” (*investment* para Norton frente al problema de aprendizaje de segundas lenguas) no se produce en abstracto por cuanto el profesor de lenguas en formación inicial es un sujeto situado que aprende de manera situada. La implicación directa de esta aseveración frente a la formación inicial de docentes de lenguas es el repensar lo que significa “el sentirse parte de la práctica” de acuerdo con nuestra

intuición preliminar. Las preguntas pertinentes son qué significa una teoría situada del aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998), si en verdad se aprehende en organizaciones (Contu y Willmut, 2003) escolares cuando se habla de formación inicial de docentes de lenguas y si esto es posible o no en los periodos denominados de práctica docente.

Creemos ponernos en tensión con relatos instaurados y normalizados desde perspectivas más cognitivistas donde la comprensión de aprendizaje del profesor (no necesariamente en formación) se aleja del sujeto mismo, lo objetiviza y lo desprende de su contexto escolar en el cual se realiza la práctica. En últimas, el profesor en formación se convierte en un alumno abstracto que es visto desde teorías capaces de dar cuenta de sus procesos de aprendizaje y de lo que debe saber de manera independiente e independizada de sus propias circunstancias. En la tercera edición del *Handbook of Research on Teacher Education*, producida en 2008, se abre un capítulo que discute lo que un profesor debe saber; se habla de su conocimiento, creencias, habilidades y compromisos como capacidades profesoras (Grant, 2008); concepto este, el de capacidad, que ha tenido tantas variaciones como miradas recaen sobre él y que se mueve desde una comprensión blanca y aséptica hacia una más urbana y contaminada (en sentido positivo). Hablamos de la idea de un profesor que se construye relacionamente en contextos de diversidad tanto económica como racial (véase para el caso todo el trabajo de Murrell, 2000 y 2001). También es necesario asumir este concepto como una continuidad. Esta abarca tanto estadios de formación inicial como de desarrollo profesional.

Para Williamson McDermid y Clevenger-Bright (2008) el concepto de capacidad profesoral sugiere “el potencial para que los profesores continúen el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y disposiciones a lo largo del continuum” (p. 136, traducción propia). Es decir, hablamos de un aprendizaje continuado, para la vida, que desde esta investigación concebimos también como no estático. Sin embargo, esa es la voz nuestra, la de los investigadores que también educan a futuros profesores. Podría ser arrogante el querer comprobar que lo que hacemos durante cinco años de formación de profesores de inglés y de francés, como programa de formación inicial de docentes, es bueno o adecuado o lo mejor. En verdad no hay rasgo de comprobación. Lo que queremos es conocer cómo se les ha coadyuvado (nótese la intención iterativa y dialógica) a nuestros estudiantes a construir sus propios marcos de interpretación de situaciones pedagógicas mediadas por la lengua extranjera que es también objeto de aprendizaje de sus propios estudiantes durante el periodo de práctica, tal y como se describió en el capítulo 1 de este libro.

Precisamente para Kennedy (1999) el papel justo de la educación inicial en la cual los estudiantes se preparan para ser profesores no está necesariamente en el proporcionar marcos interpretativos de situaciones pedagógicas, cualesquiera que ellas sean, a los estudiantes futuros profesores porque habría un predominio de lo

teórico (e. g., Chaves, 2008; Zambrano e Insuasty, 2008). En adición al marco de interpretación, pareciera ser que los profesores en formación necesitan reconocer en la práctica las situaciones que potencialmente se asocian a dicho marco y que requieren acciones específicas para su resolución.

En sus propias palabras, para Kennedy (1999) “es a través de situaciones específicas que aprendemos los conceptos que utilizamos a diario. El aprendizaje situado nos permite reconocer tanto a un sillín como a una butaca como ‘sillas’. Las definiciones formales de silla no nos preparan para esta variedad de ejemplos” (p. 71, traducción propia). Podemos argumentar que es a esto a lo que se refiere Sharkey (2009) cuando arguye que es necesario volver acción el sustantivo “praxis”, tal y como lo comentamos en el capítulo 1. Esto es un fuerte avance frente al desarrollo profesional de los docentes en general y de los de lenguas en particular. Sin embargo, a nuestro parecer aún es muy insipiente la reflexión académica sobre lo que es aprender para un profesor en formación, sin que con esto señalemos su ausencia. Creemos que nuestros datos pueden aportar en ese sentido desde una perspectiva problematizadora. De hecho, no coincidimos totalmente con la tendencia internacional de crear estándares que profesionalizan nuestro oficio docente y lo comprenden como “capacidad” aproblemática. Sin embargo, existe otra tendencia internacional a que los profesores sean formados para enseñar en contextos de diversidad (Darling-Hammond y Lieberman, 2012). Quizá se trate de una nueva “capacidad” y disposición para el profesor en formación. Dichas “capacidades” vistas como conocimientos y habilidades se equiparan al capital humano que definen Hargreaves y Fullan (2012).

Creemos que, desde una perspectiva sociocultural y multidimensional de la formación inicial de docentes de lenguas (ver capítulo de Conclusiones), el capital humano del futuro docente y del ya titulado incluyen también, como lo anotan Hargreaves y Fullan (2012), “la comprensión de cómo aprenden los niños, la comprensión de su diversidad y de sus circunstancias familiares, el habituarse a las posibilidades de generar prácticas exitosas e innovadoras, y el tener las capacidades emocionales para tener empatía con grupos diversos de estudiantes y de adultos que están en la institución educativa” (p. 89, traducción propia).

Sin embargo, estas habilidades no se compensan desde la individualidad si no existe un capital adicional que es el social. Es decir, la capacidad no es solo personal; al posicionarse desde lo colectivo, desde el trabajo asociado con el otro docente, esa capacidad se convierte en capital social. La pregunta es cuánto enseñamos –o hacemos disponible para los profesores en formación– en los programas de formación inicial elementos de este capital “relacional”. Adicionalmente, cabe preguntarnos cuáles son los bienes que aportamos a los futuros docentes de lenguas para que constituyan su capital social. En nuestra interpretación de la postura de Hargreaves y Fullan (2012), el capital profesional se constituye a partir del entramado situado de “recursos, inversiones, y bienes que construyen, definen y desarrollan una profesión

y sus prácticas” (p. 92, traducción propia). Entonces, el capital profesional congrega al capital humano y al capital social.

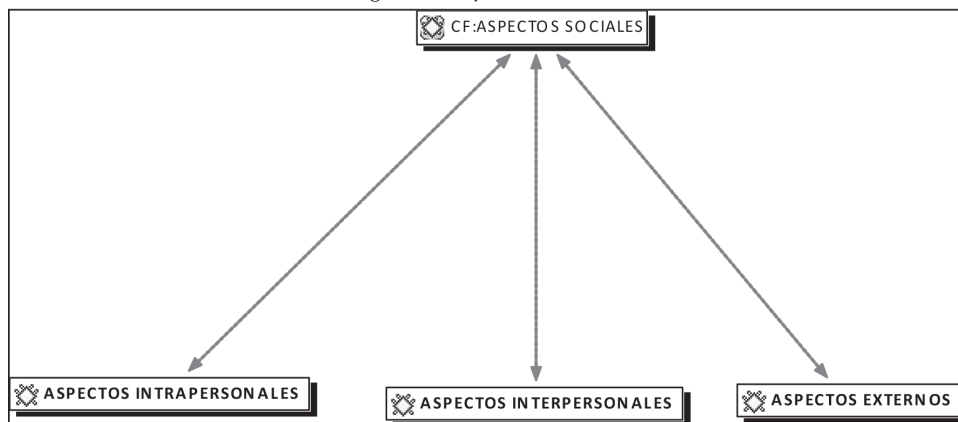
Respecto de la formación inicial y de desarrollo profesional docente, no parece haber “impacto cuando se basa en el ‘aprendizaje individual’ y no se enfoca en el seguimiento apoyado en grupos de profesores que aprenden juntos” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 92, traducción propia). Vemos allí una conexión relacionada con la comprensión de los modelos de enseñanza de docentes en la cual se aprende al participar en comunidades (Díaz-Maggioli, 2012) a las cuales, nos atrevemos a decir, los profesores en formación potencialmente imaginan pertenecer (Kanno y Norton, 2003). El capital profesional se ejerce en verdad a partir de las acciones que se toman respecto del capital para toma de decisiones; se trata de ese capital que “adquieren los profesionales y acumulan por medio de experiencias, prácticas y reflexiones estructuradas y no estructuradas” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 93, traducción propia). En la visión de Widdowson (1990) se trataría de una mediación pedagógica (*pedagogic mediation*) en que “la relación entre teoría y práctica, las ideas y su realización, pueden solo llevarse a cabo en el dominio de la actuación [en nuestra interpretación, se trata del capital para toma de decisiones], es decir, se llevan a cabo a través de la actividad inmediata de enseñar” (p. 30, traducción propia). Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005) argumentan frente a la toma de decisiones:

Quando se conjugan una buena supervisión de práctica y las experiencias de enseñanza del aprendiz preceden o se manejan en conjunto con sus cursos, los estudios revelan que los estudiantes-profesores conectan mejor los aprendizajes teóricos con la práctica, se sienten más cómodos y confiados en aprender a enseñar, y tienen más habilidad para actuar [tomar decisiones] de acuerdo con lo aprehendido de manera efectiva para sus estudiantes (p. 34, traducción propia).

Es claro que el capital para la toma de decisiones se acentúa por las interacciones que fortalecen el capital social al que se abona el capital personal. Como lo mencionamos anteriormente, el entramado de estos tres capitales constituye el capital profesional que creemos se puede examinar desde modelos socioculturales y multidimensionales de formación inicial de docentes (Castañeda-Peña y Rodríguez-Uribe, en revisión), para el caso particular, de docentes de francés e inglés.

Este capítulo presenta, desde nuestra comprensión de elementos sociales y relacionales, las diversas maneras en que, a la luz de eventos narrativos, nuestros participantes hicieron apreciables aspectos relacionados con el colegio, el seminario y el guía pedagógico. Es decir, en sus comunidades profesionales donde ejercieron la práctica docente. La figura 5 ilustra esta perspectiva.

Figura 5. Aspectos sociales



Estos espacios de formación hacen parte de la práctica pedagógica integral como se concibe en el programa de pregrado de donde provienen nuestros participantes (ver capítulo 1). Es necesario recordar que entendemos la práctica docente como el espacio donde se resuelven situaciones de orden pedagógico (Woodward, 1992). También es preciso recalcar que “está configurada como un espacio de diálogo mutuo entre instructores, aprendices y empleados docentes” (Lima y Pessoa, 2010, p. 251, traducción propia). De allí es imposible negar el carácter interpersonal de la práctica pedagógica.

Dentro de ese carácter interpersonal de la formación inicial comprendemos el vínculo social y afectivo que cada practicante establece con otros agentes curriculares relacionados con la práctica docente como un elemento importante para el desarrollo del componente social a nivel interpersonal. Esto se logra por medio de la evaluación holística del jefe inmediato o el docente titular en la institución y por medio de la identificación de situaciones problemáticas en el ámbito escolar, al proponer alternativas de solución y al hacer el seguimiento a las mismas. Por supuesto, se logra mediante el trabajo de análisis de problemáticas con el guía pedagógico. A estos aspectos relacionales nos referiremos a continuación.

El colegio: “Yo no estaba allí [en el colegio] para terminar mi carrera y nada más”

El espacio del colegio se convierte en un escenario interesante para examinar qué hacen relevante los profesores en formación al realizar su práctica docente. Frente al involucramiento que anteriormente señalamos como el “formar parte de”, creemos que NFC y LMC parecieran realizar al pie de la letra esta acción:

Siempre estuve dispuesto a colaborar y servir en cualquier actividad lúdica o académica en la institución.

[NFC – 1230-159-M-IN-C7-PR 26:12 (19:19)]

Por otra parte, en cuanto a las actividades del colegio estuve muy interesada e hice parte de ellas. Por ejemplo, el día [del colegio] cuando asistieron diversos colegios, fui parte de la actividad, de las explicaciones a los grupos y colegios asistentes y ayudé activamente en el desarrollo de las actividades planeadas para ese día. De igual manera en el día del idioma, el día del festival y demás actividades programadas en el colegio.

[LMC – 1010-043-F-IN-C11-PR – 22:121 (356:356)]

De los aspectos que NFC y LMC hacen relevantes podemos inferir algunas hipótesis. En primer lugar, ambos profesores en formación parecen cumplir con algo prescrito en el sentido de hacer parte de actividades extracurriculares. Como parte de la formación de capital humano es lógico pensar que un profesor se involucra en las actividades que se organizan en los colegios. Un gran número de nuestros participantes hicieron mención de este hecho. Solamente para el espacio de formación del colegio encontramos un total de 97 instancias donde esto ocurre. Creemos poder afirmar entonces que un aspecto interpersonal como el involucramiento fue significativo en la experiencia de práctica docente. Una segunda hipótesis está relacionada con la relación de ese capital individual en constante crecimiento en relación con la inversión que se hace y su sentido (co)construido. Para el caso, NFC siempre estuvo dispuesto y LMC estuvo muy interesada. Eso se ve declarado en sus propias palabras. Nos gustaría argumentar además que, en los dos casos que ilustramos, se hace referencia a inversión en relaciones de orden académico y de orden lúdico dependiendo de las culturas escolares en las cuales se encuentran inmersos nuestros profesores en formación. Es decir, hablamos de una cultura escolar que potencialmente va más allá de lo superficial y que sirve de plataforma para que nuestros profesores en formación comiencen sus trayectorias profesionales como miembros de grupos específicos; para el caso, ambos profesores en formación invierten en sus capitales individuales y sociales.

Un caso similar se puede ilustrar con lo que nos narró AM. En sus propias palabras: “Además de cumplir con mis obligaciones, también ayudé en aspectos diferentes de la clase de francés. Colaboré en algunas sesiones de diseño curricular que se llevaron a cabo en el colegio”. [AM – 1210-138-M-FR-C6-DI 25:56 (80:80)].

Queremos hacer énfasis en que en el interior del capital humano que autoatestigua AM se entrecruzan intereses relacionados con el conocimiento (Habermas, 1929). Es posible argumentar un sentido no instrumentalizado del conocimiento que se elabora *in situ* (el lugar de la práctica docente) y que se construye con el otro en un ámbito de colaboración. Aquí AM hace énfasis en el desarrollo curricular. En un caso similar, CCC nos argumenta a través de su versión que en la práctica docente realizada en el colegio se puede invertir no solo al cumplir con lo mínimamente establecido para ser aparentemente exitoso, sino que también el capital social se construye al realizar otras acciones, para el caso las docentes, más allá de lo obligatorio. “Me gustó tanto la práctica que algunas veces enseñaba más horas

y colaboraba dictándole clase a otro grupo que se había quedado sin profesora, demostré siempre una disposición en colaborar”. [CCC – 1210-132-F-FR-C3-ES – 25:105 (196:196)].

Esto nos permite inferir que el capital social se construye allende del deber ser y hace parte de una dimensión de posicionamiento dentro de grupos profesionales. Un aspecto interesante es la comprensión de lo diverso en el interior de los procesos sociales que implican la construcción de sentidos interrelacionales como parte del capital profesional. Así parece exponerlo KAR: “Así mismo tomé parte de las actividades a las cuales fui invitada (ceremonias religiosas y salidas pedagógicas) manteniendo las distancias requeridas en los aspectos religiosos característicos del colegio”. [KAR – 1030-069-F-IN-C5-PR – 23:46 (56:56)].

Aunque no tenemos conocimiento de las prácticas religiosas de KAR, es posible argumentar que su actitud frente al otro-diferente hace parte del capital profesional que se (co)construye en el ámbito escolar, a pesar de no compartir potencialmente ciertas creencias. La relación con el otro se hace presente en múltiples casos en el espacio del colegio. Cosechar experiencias que fortalecen el capital profesional en dicho espacio se convierte en un momento relevante cuando los posicionamientos sociales (Davis y Harré, 2001) se construyen discursivamente a partir de la mirada del otro en las rutinas escolares que nuestros profesores en formación narraron e hicieron relevantes en sus autovaloraciones. El posicionamiento desde una postura discursiva es entonces interactivo y reflexivo. Es decir, nos posicionamos interactivamente cuando nos estamos relacionando con los otros. También nos posicionamos reflexivamente cuando se trata de una empresa personal. Para Davies y Harré (2001), emerge la idea de sujeción que entienden como “un conglomerado de posiciones, posiciones del sujeto, que son provisionales y no necesariamente irrevocables, en las que una persona es ubicada momentáneamente a través de los discursos y el mundo que él o ella habita” (p. 264, traducción propia). El habitar el mundo profesional del colegio se convierte así en un sitio epistemológico en el que también se ponen en juego las relaciones de poder y las ideologías. Esto parece aunar al capital social. Por ejemplo, SCA nos narra: “Me sentí muy bien con los otros profesores, es decir, las relaciones profesionales, puesto que les colaboraba en lo que más podía y ellos siempre eran atentos y perceptivos en mis opiniones”. [SCA – 1210-130-F-IN-C9-PR – 25:18 (27:27)].

En su caso podríamos afirmar que se construye capital social cuando la mirada de sus pares –profesores en ejercicio– es simétrica y SCA experiencia una aceptación de sus contribuciones al menos al nivel de la opinión. SCA se siente tenida en cuenta. Esta también parece ser la sensación de LR, quien afirmó:

Respecto al aprendizaje, como ya lo había mencionado, ha sido enriquecedor en todo sentido. He puesto en práctica lo aprendido respecto al diseño del material, lo cual me sorprende, ya que en el colegio cada una de mis propuestas ha sido recibida

satisfactoriamente y puesta en práctica como una respuesta positiva en cada una de las sesiones en las que han sido puestas en práctica.

[LR – 1130-112-F-IN-C5-PR – 24:214 (312:312)]

Una interpretación complementaria a la del ser tenido en cuenta se ofrece en el ejemplo de LR respecto del capital de decisiones. Es decir, tomó decisiones motivadas frente al presentar diseños de materiales como una estrategia de inversión en las relaciones interpersonales, lo cual le trajo en el ámbito laboral un empoderamiento. Esto se ve también reflejado en la evaluación de desempeño antes y durante la práctica, como en el caso que narra RGV: *“I got great results, I was second in a ranking the institution created. My score was 98/100. I also received good comments from all of the students and the coordinators”*. [RGV – 1030-065-M-FR-C3-ES – 23:23 (27:27)].

El posicionamiento también se produce cuando el profesor en formación es alguien confiable para realizar tareas de desarrollo profesional del otro. JCC nos narra: *“Me pasó incluso que un par de profesores de inglés me pidieron que corrigiera un par de trabajos de su autoría”*. [JCC – 1110-077-M-IN-C11-PR – 4:63 (115:115)].

Esto permite vislumbrar cómo tanto el profesor en formación como el profesor en ejercicio comienzan a crear posicionamientos –al menos leídos así por el profesor en formación desde su experiencia– que podríamos considerar como parte de un colegaje en los que el primero se convierte en fuente de aprendizaje para el segundo. De esta manera, los posicionamientos parecen ser conducentes al profesionalismo, como lo señala FL en parte de su narración: *“Siento que los estudiantes, profesores, directivos y demás personas dentro del colegio me ven como un profesor con profesionalidad”*. [FL – 1110-093-M-IN-C16-PR – 4:16 (29:29)].

Los posicionamientos parecen estar en relación complementaria con las relaciones sostenidas con los actores curriculares que son una fuente de acumulación de capital social. JJ afirmó, en parte de su autovaloración, que en “[l]a comunicación con la institución siempre estuve en constante contacto con mis profesores titulares acerca de cada detalle del proceso; con mi coordinador de área no tuve mucho contacto debido a sus muchas ocupaciones”. [JJ – 1110-092-M-IN-C5-PR – 4:42 (86:86)].

Desde su experiencia es posible afirmar que tanto la mirada del otro como las relaciones con ese otro no son siempre fáciles y están suscritas a las circunstancias. Para el caso de JJ no hubo acceso a la construcción de capital social con su coordinador del colegio, lo cual sí parece haber sucedido con los profesores titulares de los cursos en los cuales enseñó. Una experiencia similar con final diferente la vivió AO:

En cuanto a lo personal, no he tenido inconvenientes con nadie, y creo que me he ganado la confianza y el apoyo de [profesora titular] (docente encargada del área de inglés en primaria), pues en principio estaba un poco reacia y se mostraba disgustada por el hecho de mi presencia.

[AO – 0930-023-F-FR-C11-PR – 21:106 (246:246)]

Para AO, construir el capital social como individuo fue difícil al comienzo, pero luego, como sujeto, la situación cambió frente a su profesora titular. Resulta interesante resaltar que los profesores en formación quizá no habían pensado en este sentido y fueron sorprendidos positivamente por la experiencia, como le sucedió a JP en su narración: “La convivencia fue muy agradable y nunca llegué a pensar que la relación fuera tan buena”. [JP – 1110-095-F-IN-C7-PR – 4:47 (100:100)].

Este capital social tiene el carácter iterativo del posicionamiento. Quisiéramos argumentar que para el caso de la formación inicial de docentes esto ocurre gracias al elemento dialógico que es construido socialmente al relacionarse con el otro. En la experiencia de CB, este parece ser el caso: “Considero que tengo una muy buena relación con todas las personas en el colegio, siempre he trabajado en coordinación con mi guía pedagógico y las profesoras titulares respetando tanto el punto de vista de ellas como mi opinión”. [CB – 1110-089-F-IN-C12-PR – 4:91 (158:158)].

Sin embargo, como se señaló anteriormente con algunos ejemplos, estas relaciones pueden tener un carácter simétrico o asimétrico. Dicho carácter implica una negociación social del posicionamiento para desempeñarse social y profesionalmente. Para PM esto tuvo una significación personal que puso a prueba su construcción identitaria como futura profesora. También lo fue para LPA; solo que su relación con el otro no fue tan positiva.

La colaboración de los diferentes docentes que apoyé (cuatro) fue muy buena y enriquecedora; me permitió poner a prueba muchos de mis conocimientos y aprender nuevas técnicas y metodologías.

[PM – 0930-038-F-IN-C5-PR – 21:186 (286:286)]

Mis sentimientos frente a la institución cambiaron, ya que esperaba más apoyo y compromiso por parte de la coordinadora; sin embargo, mi papel, compromiso y responsabilidades las mantuve y sigo cumpliendo.

[LPA – 1130-117-F-IN-C10-PR – 24:69 (109:109)]

Es importante señalar cómo LPA invirtió en su capital de toma de decisiones, lo cual, a pesar de las circunstancias, contribuyó a fortalecer aparentemente su capital social. Las decisiones no solo se toman frente a los retos impuestos por los pares, sino a aquellos configurados en las dinámicas sociales de los grupos de estudiantes. Así lo exponen MC y PR:

Esto me permitió construir una relación con los alumnos y pienso que a través de las actividades que propuse le demostré a los profesores titulares que, aunque es difícil el manejo de estos grupos, se pueden lograr cosas extraordinarias así como el aprendizaje significativo de los alumnos.

[MC – 1130-100-F-FR-C10-PR – 24:85 (129:129)]

Tenía una buena relación con los estudiantes; no obstante, no logró interactuar con todos, pues eran muchos.

[PR – 1130-113-F-IN-C2-PR – 24:146 (225:225)]

Es claro que tanto MC como PR tomaron decisiones de cómo asumir sus relaciones con los estudiantes y mientras para una estas fueron más viables, para la otra el tamaño de la clase se convirtió en un factor aparentemente decisivo. La negociación de esos sentidos sociales que posicionaron iterativa y reflexivamente a nuestros profesores en formación se ven configuradas por la decisión personal de entender al otro, como parece ser el caso de LEB y de JCB:

Acepté de buena manera todas y cada una de las sugerencias que me dieron mis colegas tanto del colegio como de la universidad, me propuse cumplir cabalmente cada meta que se me presentó y procuré sortear las dificultades que se me presentaron pidiendo ayuda y consejo cuando lo consideré necesario. Lo que considero más importante es que tanto como docente como estudiante disfruté la experiencia, aprendí y valoré todo lo bueno, aprendí de mis errores y de mis éxitos y apliqué mis habilidades y conocimientos.

[LEB – 1210-146-F-IN-C7-PR – 25:109 (216:216)]

Fue una buena experiencia y no solo aporté a los estudiantes, sino que también ellos me enseñaron mucho a mí.

[JCB – 1210-129-M-FR-C3-ES – 25:115 (226:226)]

Se observa entonces que el colegio se convierte en un buen espacio donde se generan situaciones de reflexión. Es muy claro que en la literatura especializada el componente reflexivo juega un papel importante en la formación inicial de docentes (Camargo, 2003; Serna, 2005; Prada y Zuleta, 2005; Wallace, 1990). Pero esa reflexión debe ser conducente a un trasfondo educativo desde la mediación pedagógica que mencionamos anteriormente como una cualidad de la toma de decisiones. Es decir, para la formación inicial, el colegio se debe convertir también en un espacio inicial de reflexión en el que la(s) posible(s) respuesta(s) a una situación de retos se produce(n) por el pensamiento crítico-reflexivo ante lo inesperado. Widdowson, en 1990, nos acercó a la idea del “uso de la técnica para darle vida al principio” (p. 62, traducción propia) y con esto refiere que en la educación de profesores, en particular los de lenguas, la reflexividad se da no por saber qué hacer frente a situaciones de aula de manera premeditada de acuerdo con currículos que responden a ese llamado de formación, sino por el contrario, y coincidimos con esa propuesta, la reflexividad se enmarca en las posibilidades, no en las fórmulas.

En ese sentido, la educación de profesores “proporciona situaciones que no se pueden acomodar en patrones premeditados de respuestas comportamentales, sino que requieren la reformulación de ideas y la modificación de fórmulas predadas” (Widdowson, 1990, p. 62, traducción propia). Y, en esa dirección, la formación de docentes se

enfoca en “la valoración crítica de la relación entre el problema y la solución con un carácter de investigación continua y con carácter de práctica adaptable” (Widdowson, 1990, p. 62, traducción propia) a la diversidad de las circunstancias escolares. LM nos indicó, por ejemplo: “Al notar mis desaciertos tuve que sistematizar y aún más preparar aquello que quería decir”. [LM – 1130-104-F-FR-C3-ES – 24:40 (74:74)].

Parece ser que LM encontró situaciones en las que fue necesario reconocer sus debilidades y tomar un curso de acción frente a su autovaloración como docente en periodo de práctica. Esto es importante señalarlo porque demuestra que los sujetos también adaptan sus prácticas de acuerdo con sus propios planes de mejoramiento que se conciben *in situ*. El reconocimiento de ese contexto cambiante nos lo muestra CT quien afirmó: “En cuanto a la capacidad de asumir retos, es algo que se hace a diario durante el trabajo en el colegio”. [CT – 0930-030-F-FR-C11-PR – 21:144 (260:260)]. Una idea que retoma BT: “Lo que sí es cierto es que cada grupo es diferente y responde de manera distinta según el contexto y las necesidades que tenga, lo cual hace parte de la teoría”. [BT – 0930-041-F-IN-C14-PR – 21:63 (219:219)].

Pero es claro que hay retos y que la vida en el colegio representa una novedosa experiencia para cualquier profesor en formación. El punto es que la adaptabilidad de la práctica se convierta en un principio muy en el sentido que le da Kumaravadivelu (2005) y que le permita al nuevo profesor prepararse para “la responsabilidad de su propia educación continua a lo largo de su vida profesional” (Widdowson, 1990, p. 65, traducción propia). Un ejemplo claro, a nuestro parecer, lo propone en su narración AF cuando nos cuenta: “La variedad de actividades que desarrollé en [nombre del colegio] me indujo constantemente a reflexionar sobre la didáctica empleada, las técnicas usadas y los resultados obtenidos”. [AF – 1130-118-M-IN-C11-PR – 24:65 (101:101)].

Nótese que el capital de decisiones en el que está invirtiendo AF es potencialmente conducente a la iniciativa permanente de adaptabilidad. Sin embargo, creemos que es necesario argumentar que el principio no funciona simplemente como una transferencia crítica de la técnica al salón de clase o al contexto escolar. El principio se (co)construye socialmente y, a pesar del capital de decisiones, son el capital social y el capital humano los que parecieran dominar dicha construcción. Queremos decir, entonces, que el principio también es situado. Veamos los casos de MXA y de TA:

En el colegio no he tenido la oportunidad de diseñar materiales, ya que los profesores ya los tienen hechos y es muy difícil implementar nuevos materiales, porque atrasaría a algunos niños en el plan de trabajo.

[MXA – 0930-034-F-IN-C16-PR – 21:11 (45:45)]

Para desempeñarme lo mejor posible como docente, y a pesar de mis esfuerzos, considero que necesito un poco más de práctica para considerarme una buena profesora.

[TA – 1210-127-F-IN-C5-PR – 25:48 (70:70)]

MXA no tiene aparentemente opción de diseñar materiales, pues estos ya han sido adoptados por las prácticas establecidas de la cultura escolar. Creemos que esto da lugar a varias interpretaciones frente al principio de la adaptabilidad basado en la reflexión durante procesos de formación inicial de docentes enrutados hacia la construcción de su capital profesional. En primer lugar, la inacción está sujeta no a la falta de reflexión para tomar iniciativas de adaptabilidad, sino a las circunstancias de construcción social de los espacios de práctica docente que provee el colegio. Podría pensarse que estos no estuvieron disponibles para MXA, al menos en lo que atañe al proceso de diseño de materiales. En segundo lugar, también es plausible pensar que el principio de adaptabilidad que emerge como resultado de procesos de reflexión se ve constreñido por posicionamientos que evaluaríamos como desafortunados. Parece que MXA no consideró que hay principios de adaptación en los materiales adoptados (Tomlinson, 1998) y esto fue probablemente parte de la cultura escolar en la que se vio inmersa. Jamás lo sabremos.

De todas formas, estas interpretaciones podrían implicar que en la formación inicial de docentes el espacio del colegio es determinante como espacio social y contextual del desarrollo de elementos de capital profesional. Para el caso de TA se observa que la formación de dicho capital está tamizada por procesos de autorreconocimiento como parte del capital humano que tienen una consecuente afectación del capital de decisiones. Parafraseando a TA, se podría decir simplemente que para ser buena profesora o buen profesor es necesario practicar mucho. Ese “practicar mucho”, en nuestro entender al examinar estos eventos narrativos, está respaldado por un enfoque pragmático de educación profesoral (Kumaravadivelu, 2005; Widdowson, 1990) en el que el principio de la adaptabilidad a las circunstancias escolares se constituye a través de actos de reflexión crítica y de valoración de lo enseñado para ser transferido desde una perspectiva problematizadora y menos prescrita.

Pero esta última idea se sigue chocando con lo situado de las experiencias que provee el colegio como espacio de formación del futuro docente. Las relaciones de poder se perciben de manera distinta y esto lleva a acciones de inversión distintas en la formación de capital profesional. Nosotros hablamos de reciprocidad también como un aspecto interpersonal de los hechos sociales que acaecen en el colegio. La reciprocidad entonces, vista como la mutualidad o correspondencia de tipo académico o experiencial que el practicante establece con otros agentes curriculares en su labor pedagógica, se relaciona mucho con estructuras y experiencias de poder y en esa dirección con el posicionamiento (Davies y Harré, 2001) del cual ya habíamos hablado. JMP nos comentó en su autovaloración lo siguiente:

Creo que es importante mencionar que yo no soy el profesor titular en el colegio y que a mí no se me da un porcentaje monetario por mi desempeño, lo que hace que mi trabajo dependa completamente de lo que quiera el profesor titular del colegio que yo haga, no queda mucho para ser independiente y participativo.

[JMP – 1110-082-M-IN-C4-PR – 4:135 (192:192)]

Se presenta una coerción situada a la inversión en el capital de decisiones por la ausencia de mutualidad, al menos en la interpretación de la experiencia que realiza JMP. También hemos hablado de la gama de sincronías y asincronías en la relación especialmente profesor titular-profesor en formación, en la cual hay una aparente pugna por la dominación expresada en el posicionamiento interactivo y reflexivo. BT expresa cómo la heterogeneidad ideológica exige por el posicionamiento logrado en la arena escolar el dar o no lugar a luchas:

Por eso, y aunque no estoy de acuerdo con muchos de los cambios, tuve que hacerme la fuerte y comprometerme con los planes del colegio; de otra manera podría estar quebrantando la confianza o siendo foco de problemas dentro del colegio, sin conocer del todo las causas de los cambios.

[BT – 0930-041-F-IN-C14-PR – 21:66 (220:220)]

Hay otras experiencias en que los resultados son más positivos a la luz de quien experiencia la sujeción a las estructuras del poder y logra posicionarse reflexivamente, como parece ser el caso de CN:

De manera que no solo tuve la opción de enseñar unos contenidos y “dictar” unas clases, estoy convencida que pude enseñarles valores como el respeto por el otro, la organización, la importancia de trabajar en grupo, la responsabilidad, la honestidad, e incluso pude hacer que su aprendizaje fuera divertido y significativo en sus procesos, logré mostrarles un modelo de profesor diferente al que tienen actualmente, que solamente los grita y los trata como máquinas que producen y procesan información automáticamente.

[CN – 1010-063-F-IN-C12-PR – 22:10 (94:94)]

Las inversiones en los capitales humanos colisionan quizá por las pretensiones individuales del sujeto y de los otros que dan lugar a la fractura, a los discursos de desaprobación y en algunos casos impulsan hacia la iniciativa para seguir invirtiendo o llevan a la decepción, como parece ser la situación expresada por PG y WAM:

Debo decir, sin embargo, que no fue fácil para mí trabajar en equipo, puesto que me cuesta trabajo aceptar ideas sobre la educación que se oponen radicalmente a las que yo tengo, mucho más cuando no se explica por qué debe ser así y no se me da la oportunidad de argumentar mis ideas y concepciones.

[PG – 1010-047-F-FR-C3-ES – 22:90 (284:284)]

Por otro lado, no comparto muchas cosas de la filosofía de la institución las cuales en ocasiones modificaban mi comportamiento en el aula y en la misma institución. El hecho de escuchar a los docentes decir que no hay esperanza con los muchachos desanima mucho.

[WAM – 1130-105-M-IN-C2-PR – 24:18 (37:37)]

Para el caso de JCC, DP y CP, el colegio se convirtió en un espacio que les dio la bienvenida a la comunidad profesional al consolidar el capital social:

En cuanto a la participación en la institución, puedo aseverar con orgullo que no solo desarrollé todo tipo de trabajos, sino que logré cumplir metas, abrir muchas puertas y siempre fui bien retroalimentado.

[JCC – 1110-077-M-IN-C11-PR – 4:54 (106:106)]

El colegio [nombre] me abrió las puertas para ser parte del mismo y dejar una huella en los estudiantes de primaria.

[DC – 1110-078-F-IN-C7-PR – 4:118 (164:164)]

Me siento orgullosa de mi desempeño como profesora asistente, puesto que, gracias al diseño de *handouts* la integración con los estudiantes y el equipo de trabajo y mis aportes a las diversas actividades, logré que se fijaran en mí como docente y ahora me encuentro trabajando en el colegio.

[CP – 0930-035-F-IN-C16-PR – 21:5 (23:23)]

Para nosotros adquiere un sentido especial la metáfora de abrir puertas. El espacio del colegio enriquece las posibilidades de la inmersión en la práctica misma. Esto potencia modos de acción y de relacionarse (Kemmis *et al.*, 2014), ya que, para los casos de JCC, DP y CP, “este tipo de inmersión ofrece una exposición más amplia a la comunidad de práctica que se visita y a las formas en que sus miembros se interrelacionan entre sí” (Wenger, 1998, p. 112, traducción propia). Entonces los límites y las fronteras sociales se subvierten y se da paso a la constitución de miembros de la comunidad; en este caso, una comunidad profesional de la docencia de lenguas.

El seminario: “Pude reflexionar y ser más consciente de lo que hacía en mis clases”

Hemos argumentado que el capital no es solo personal, sino que también es cosecha de la construcción colectiva. El seminario parece constituir un espacio fructífero para dicha construcción. En el caso de LPA y de ML, esta parece ser la situación:

Asimismo, las actividades de reflexión y de relación que realizábamos con los temas y nuestra experiencia en el colegio me enriquecieron, puesto que pude reflexionar y ser más consciente de lo que hacía en mis clases y a la vez la práctica de los profesores titulares.

[LPA – 1130-117-F-IN-C10-PR – 9:18 (108:108)]

Considero que en el seminario mi participación fue acertada y apreciada por los compañeros, en cuanto siempre estuve dispuesta a dar mi opinión que podría aportarle a la discusión de la clase.

[ML – 1130-122-F-IN-C7-PR – 9:49 (260:260)]

Nótese como para este caso la “mirada del otro” adquiere relevancia. LPA mira a su sí misma al tratar de comprender la práctica profesional de los profesores en ejercicio y de los sucesos que le acontecían en los momentos en que ella realizaba su práctica. Esto le dio lugar a la reflexión para llegar a niveles de conciencia de lo sucedido. Esto parece ser un hallazgo importante para una comprensión reflexiva de la educación inicial de docentes de lenguas.

Queremos argumentar que no es suficiente con propiciar ambientes para la reflexión, sino que es necesario recuperar lo que se logra con los procesos reflexivos en dichos ambientes para comprender mejor la construcción de capital profesional a escala personal y a escala colectiva. Es decir, y como lo expresa ML, aportar a la discusión en espacios colectivos puede implicar hacer consciente críticamente de lo sucedido en un salón de práctica para no solo socializarlo, sino para (co)construir con la experiencia del otro. Es posible que de esta forma no se soslaye la reflexión a un hacer instrumental, sino más bien a un actuar que es deliberado y deliberativo con el fin de abrir posibilidades de comprensión de múltiples dimensiones de formación inicial de futuros docentes de lenguas.

Esta construcción de espacios deliberativos permite también el desarrollo de habilidades sociales tan necesarias para evitar la imposición de agendas y la violencia epistemológica en un nivel de formación inicial. Se trata de la configuración de un espacio democrático basado en elementos de respeto. Para KAR y para OA:

El respeto entre compañeros fue un común denominador incluso entre los grupos y sobre todo con mi compañera de práctica.

[KAR – 1030-069-F-IN-C5-PR – 1:37 (71:71)]

Me parece que la clase siempre se desarrolló con mucho respeto entre estudiantes y con las profesoras.

[OA – 1030-072-M-IN-C7-PR – 1:42 (81:81)]

El respeto implica el posicionamiento del otro de manera reflexiva e iterativa como se presentó al inicio de este capítulo. Ello se enlaza con el desarrollo de estrategias colectivas. Queremos ilustrar este argumento de colectividad como práctica social al nivel de la construcción de formas de entendimiento, de modos de acción y de maneras de relacionarse con el mundo, como lo han expresado Kemmis *et al.* (2014) y como se presentó en el capítulo 1 de este libro.

KZ propone la posibilidad de encuentros de horizontes de entendimiento al desarrollar habilidades comunes de escucha en que se despliega la reciprocidad. Esto, por supuesto, no implica tener que estar de acuerdo, pero sí funda la emergencia de disensos y consensos frente al conocimiento que se genera. Para ella, el seminario parece ser un espacio de formación para el entendimiento de los sustentos epistemológicos que respaldan la práctica docente: “Participé en las discusiones de clase,

escuché a mis compañeros sobre sus propias experiencias y ellos también lo hicieron conmigo”. [KZ – 1030-071-F-IN-C11-PR – 1:1 (3:3)].

Las acciones se pueden ver impregnadas por el elemento cooperativo. Tal parece ser el testimonio que hacen relevante KZ y MCG:

En ese sentido, las clases me gustaron mucho porque podíamos ayudarnos con situaciones en el colegio y recibir varios consejos antes de decidir qué hacer.

[KZ – 1030-071-F-IN-C11-PR – 1:5 (3:3)]

Los foros fueron interesantes porque con la respuesta de los demás compañeros se podía tener varias perspectivas acerca de las situaciones que se planteaban para discutir.

[MCG – P 1030-074-F-IN-C5-PR – 1:15 (7:7)]

Sus voces hacen eco a principios del aprendizaje cooperativo que busca, de acuerdo con Johnson y Johnson (1989), generar maneras de interdependencia social en que al igual que en las comunidades de práctica (Wenger, 1998) se comparte una meta común y los resultados de las acciones del grupo afectan, se espera que de manera positiva, a los resultados individuales. En ese sentido, Chemwei y Somba (2014) afirman que, en la medida en que un profesor en formación inicial se sienta cómodo y sienta que los miembros del grupo se cuidan (intelectualmente) unos a otros, se pueden esperar consecuencias positivas para la cohesión grupal y para la conjunción de estrategias que propicien el éxito.

Pero es importante tener en cuenta que pensar en maneras de relacionarse implica una negociación de la relación social, y esto no es necesariamente una situación feliz, sino más bien un contexto para la lucha por el posicionamiento a veces con efectos adversos. Es decir, la construcción del capital profesional no necesariamente es un proceso de adición de capitales (individual + social + decisiones). No es lineal. Por el contrario, la lucha se da en el espacio interno (personal) y en el externo (lo colectivo). Es iterativa. Por ello, el relacionarse, según Kemmis *et al.* (2014), “trae de manera explícita a la luz la dimensión política de las prácticas, y llama la atención sobre la solidaridad y el poder como medios que siempre circundan la práctica; esto nos invita a tener en mente aquellos acuerdos socio-políticos que en un contexto específico coadyuvan a sostener la(s) práctica(s)” (p. 30, traducción propia).

En ese sentido, al examinar lo que los profesores en formación inicial vuelven relevante desde los eventos narrativos recolectados, nos damos cuenta de que hay instancias de desacuerdo, de desaprobación, de experiencias no felices. El espacio que denominamos seminario dio lugar a los siguientes ejemplos:

I participated in some of the forums in B.B, but, as I mentioned in an evaluation, I didn't feel very comfortable with it.

[RG – 1030-065-M-FR-C3-ES – 1:23 (41:41)]

Desde mi punto de vista el seminario fue un poco denso.

[CA – 0930-009-F-IN-C13-PR – 7:17 (28:28)]

Hacia el final del seminario (segundo y tercer cortes) mi asistencia fue más frecuente que al principio; aunque no participé activamente haciendo aportes a los temas de clase, siempre puse atención e interés en los mismos, esta pasividad se debe al agotamiento de la jornada de práctica previa a la clase.

[LG 0930-015-F-IN-C2-PR – 7:38 (78:78)]

RG, CA y LG muestran distintos grados de participación en la construcción de formas de entendimiento en el espacio de seminario (usando la plataforma BlackBoard (RG), analizando lo denso de los contenidos (CA) y el cansancio causado por el ejercicio docente simultáneo (LG)); estos modos de aproximarse a los discursos disciplinares comunes desde lo operativo inciden de una u otra forma en los modos de acción y en las maneras de relacionarse. Es importante recordar que tener acceso a las formas de entendimiento no necesariamente garantiza compartir modos de acción o de relacionarse.

Desde la teoría social del aprendizaje, Wenger (1998) nos recuerda tres aspectos importantes a tener en cuenta. En primer lugar, que los miembros individuales de las comunidades de práctica no necesariamente representan la experiencia del colectivo. Consecuentemente, a pesar de la sistematicidad de nuestro análisis, solo podemos reclamar generalidad en cada caso particular expuesto. Es decir, la experiencia de RG no fue la misma de CA o de LG. En segundo lugar, y en el espíritu de este estudio, lo que los sujetos recordamos como parte de nuestras prácticas en las que ejercemos acción (agencia del sujeto) y en las que nos relacionamos fundados parcialmente en lo que conocemos o somos (nuestros discursos) depende de nuestra experiencia del momento. Finalmente, en tercer lugar, esas experiencias no habrían tenido lugar si no nos hubiéramos relacionado con el otro y si no hubiéramos actuado. Esto reivindica lo social del aprendizaje y, para el caso particular, lo social que se convierte en espacio de lucha a través del espacio instruccional del seminario utilizado en la formación inicial de docentes de lenguas.

El guía pedagógico: “Crecí como profesional gracias a la confianza que el guía puso en mí”

Green (2009) discute cuatro sentidos de lo que se entiende por práctica. Queremos argumentar que dichos sentidos son complementarios a los expuestos desde una perspectiva local como práctica docente en el capítulo 1 de este libro (Rodríguez-Uribe, 2010). En primer lugar, hablamos de practicar una profesión, es decir, se cuenta con candidatos formados inicialmente a nivel universitario y de pregrado, como en nuestro caso, y se les pide que practiquen la docencia. Un segundo sentido, de acuerdo

con este autor, tiene que ver con el practicar el profesionalismo; es decir, se trata de las actitudes que lo convierten a uno en profesional y le adscriben rasgos identitarios. Aunque frente a esto hay discursos en favor y de resistencia (ver Borg, 2006). En tercer lugar, se trata de un sentido de calidad moral y ética. Si se relaciona con la actitud del segundo sentido, estamos hablando entonces de una actitud ética. De acuerdo con Green (2009), “es en este sentido que uno puede hablar de una relación orgánica entre práctica y ética –la ética de la práctica y la práctica de la ética” (p. 6, traducción propia). Y, finalmente, se da el sentido de la relación complementaria entre la práctica realizada por el profesional vs. la del aficionado o *amateur*. En la realización de todos estos sentidos de práctica observamos que el profesor en formación o *amateur* tiende a acompañarse de un mentor; para nuestro caso, lo denominamos guía pedagógico. De acuerdo con Rodríguez-Urbe (2009), el guía pedagógico es un profesor con experiencia que brinda guía personalizada a un profesor en formación a través de procesos de planeación, ejecución y de reflexión sobre las tareas que se le asignen en el colegio donde realiza su práctica (ver capítulo 1, Contexto).

Esas funciones trascienden al plano de lo social a partir de las interrelaciones entre guías pedagógicos y profesores en formación desde una perspectiva de los “acuerdos sociales políticos” (Kemmis *et al.*, 2014; Green, 2009) ya que

cuando se persigue una meta común [la de la práctica docente en este caso], tiene sentido utilizar tiempo para desarrollar un enganche mutuo con todos aquellos que persiguen la misma meta [guía pedagógico, profesor practicante, estudiantes, profesores titulares del sitio de práctica, administrativos del sitio de práctica], y también para ignorar lo que no es relevante para dicha meta en términos de recursos y de intereses (Wenger, 1998, p. 113, traducción propia).

Alineados con la arquitectura de prácticas (Kemmis *et al.*, 2014) y con las comunidades de práctica (Wenger, 1998), creemos que cuando se comparten modos de relacionarse en el contexto de práctica se constituyen micropolíticas de acciones atravesadas por saberes compartidos en los que con el paso del tiempo es posible que, de acuerdo con Wenger (1998):

1. Se construyan relaciones de mutualidad o de superioridad/inferioridad (ej. Entre guía pedagógico y profesores en formación).
2. Se mantengan esas relaciones y sus variaciones como parte de la consecución de la meta común (ej., una buena práctica docente).
3. Se compartan conocimientos que se realizan *in situ* y que articulan maneras de pertenencia a comunidades profesionales específicas (ej., ser profesor de un colegio).

Estas conexiones de orden social fueron fundamentales para algunos de los participantes en esta investigación al hacer relevante lo que hemos denominado la mirada del otro (ver anexo). Veamos algunos ejemplos:

Al sentir que tanto mi guía pedagógica como mi profesor titular desarrollaron una paulatina confianza en mí fue una responsabilidad y un incentivo para mantener mi perfil siempre activo y dispuesto a las varias labores de la enseñanza: planeación, diseño, evaluación, corrección y enseñanza en clase.

[AF – 1130-118-M-IN-C11-PR – 15:8 (96:96)]

El trabajo de práctica en el colegio [nombre del colegio] para mí ha sido maravilloso, cada día puedo poner en práctica todos mis conocimientos con la ayuda de mi guía pedagógica, quien por cierto es una coordinadora ejemplar que siempre estuvo con nosotros para apoyarnos y ayudarnos con las elecciones.

[LFM – 1130-123-F-IN-C12-PR – 15:42 (308:308)]

A través de esta experiencia mis habilidades pedagógicas y didácticas crecieron en gran cantidad, ya que aproveché al máximo el conocimiento tanto de las profesoras titulares como el de la guía pedagógica, quien maneja excelentemente todo lo que tiene que ver con la enseñanza de una segunda lengua en la infancia.

[AR – 1210-141-F-IN-C12-PR – 16:1 (7:7)]

AF, LFM y AR parecen haber tenido experiencias interesantes frente a estos vínculos de orden social. AF, por ejemplo, observa en su recuento que tanto el guía como el profesor titular fueron sus referentes y de esa manera comenzó a compartir saberes (ej., planear, evaluar, diseñar y especialmente enseñar). LFM hace relevante el nivel de la toma de decisiones y de la acción, el cual fue compartido con su guía pedagógica, es decir, la decisión se toma teniendo en cuenta el punto de vista del otro, ya que “siempre estuvo con nosotros para apoyarnos y ayudarnos con las elecciones”, según nos cuenta LFM. Finalmente, AR parece construir un argumento sobre el compartir las relaciones profesionales, lo cual favoreció su saber, ya que comenta: “aproveché al máximo el conocimiento tanto de las profesoras titulares como el de la guía pedagógica” y también su desempeño en la educación en inglés de primera infancia, ya que este es un aspecto que su guía pedagógica “maneja excelentemente”. De manera general, se puede argumentar la hipótesis de que en los tres casos se establecieron conexiones sociales de mutualidad, sin que ello implicara el no reconocimiento de papeles diferenciados (ej., guía pedagógico vs. profesor en formación); adicionalmente, es posible inferir que tanto guías como profesores titulares y profesores en formación estaban sintonizados en el cumplimiento de una meta pedagógica común (ej., la realización de una práctica pedagógica) que sería beneficiosa tanto para el estudiante practicante de los primeros como para los aprendices de lenguas de los segundos. Y, dentro de esa red de relaciones, “habilidades pedagógicas y didácticas crecieron en gran cantidad” (ej., caso de AR), lo cual constituye potencialmente los primeros pasos operativos para ser insertados en una comunidad profesional.

En este último sentido de la conexión social para formar parte de una comunidad profesional en la que la entrada se configura a partir del aparente papel del

guía pedagógico, entre otros actores, es posible afirmar que el proceso no es acrítico. Por el contrario, hay huellas de procesos de reflexión crítica donde el profesor en formación comienza a tomar decisiones a partir de compartir conocimientos o no con el guía; es decir, el compartir saberes, el compartir modos de acción y redes de relaciones es un proceso cualitativo y gradado. Es así como creemos que estos eventos narrativos son evidencia de cómo se va constituyendo el capital profesional con acercamientos y distanciamientos sociales al hecho de compartir capital de conocimiento, maneras de hacer las cosas y relaciones con otros actores pedagógicos y con uno de los puntos de referencia de dicha constitución que para el caso es el guía pedagógico. Veamos lo que FP, OA y LL hicieron evidente:

En cuanto al trabajo con mi guía pedagógica, profesora [nombre], puedo decir que esta fue muy bonita porque no me encontré con un individuo instrumentado para el buen desempeño profesional sino con un gran ser humano que me acompañó, guio, criticó, exaltó y sugirió el modo en que podría desempeñarme en el colegio y con los demás.

[FP – 1010-053-M-IN-C11-PR – 13:9 (119:119)]

Logré establecer un criterio entre las recomendaciones que me daba, y lo que yo realmente consideraba que era lo mejor. Esto me parece interesante porque la labor de [nombre] la sentí realmente como de guía, y no como profesora.

[OA – 1030-072-M-IN-C7-PR – 14:35 (69:69)]

Realmente me sentí muy apoyada por [nombre] como lo expresé en la evaluación de la guía pedagógica, su experiencia me permitió mejorar en cada una de las actividades realizadas en el colegio. Teníamos una relación de colegas, y no solo de profesor-alumno, y eso me permitió sentirme cómoda en cada una de las clases.

[ISG – 1210-150-F-IN-C2-PR – 16:11 (54:54)]

FP plantea sus aprendizajes logrados a partir de su relación con la guía pedagógica más allá de un nivel técnico-operativo del ejercicio docente, es decir, no se trató solamente de aprender a enseñar como un saber. Los aprendizajes cubrieron aparentemente modos de acción en tanto le “sugirió el modo en que podría desempeñarme en el colegio” y modos de relacionarse “con los demás”. Este papel de iniciación a las conexiones sociales que hemos venido argumentando, quizá no consciente en los guías pedagógicos –esto haría parte de otra exploración investigativa–, les permite a los profesores en formación participantes tomar decisiones, en el caso de OA, de acuerdo con lo “que yo realmente consideraba que era mejor”. Esto podría ser una señal de que hay distanciamientos críticos del consejo u orientaciones del guía pedagógico que aúnan al capital profesional propio en las dimensiones trabajadas en este capítulo. De manera coincidente entre OA e ISG se puede observar una relación de mutualidad y de colegaje. En palabras de ISG, “teníamos una relación de colegas, y no solo de profesor-alumno, y eso me permitió sentirme cómoda en cada

una de las clases'. Es posible inferir entonces que, en el hacer del guía pedagógico en el colegio, la quinta función que propone Rodríguez-Urbe (2009) –“Promover la reflexión del estudiante sobre sus acciones en el colegio y apoyar el análisis que haga de las problemáticas que se le presenten, las alternativas de solución y la puesta en marcha de las mismas, cuando sea el caso” (p. 1)– para el contexto donde se llevó a cabo esta investigación puede expandirse al favorecimiento de la construcción de redes de relaciones sociales, orientadas por criterios de simetría y mutualidad, que permiten un acceso más fácil a membresías de la comunidad profesional.

Esto puede potenciarse a tal punto que hay transferencias de conocimiento o de construcción de significados compartidos entre los dos actores principales de esta relación: el guía pedagógico y el profesor en formación. Quizá inevitablemente, y aún no se ha reconocido en la literatura de manera explícita, el profesor en formación puede afectar la construcción de los saberes, modos de acción y maneras de relacionarse si se comprende que como sujeto tiene agencia y se involucra (Norton, 2013). Quizá bajo un principio de dialogicidad intuitivo, pero vivido, OLM reflexiona y nos narra:

A pesar de los errores antes mencionados, el trabajo con el guía pedagógico generó importantes retroalimentaciones que enriquecieron mi práctica profesional, y considero que también aporté algunos conocimientos pedagógicos didácticos a mi guía, los cuales plantearon discusiones muy productivas a nivel profesional.

[OLM – 1210-144-F-FR-C11-PR – 16:37 (234:234)]

Esta experiencia narrada por OLM en la evaluación que hace de su relación de colega con el guía pedagógico no es frecuente en el grupo de datos obtenidos. Es algo aparentemente emergente. Sin embargo, como profesores formadores de profesores de lenguas, encontramos que esta evaluación que hace OLM es indicadora de madurez y sensibilidad (quizá no consciente) frente a la(s) arquitectura(s) de la práctica docente frente al compartir el saber disciplinar, el realizar acciones y el establecer relaciones conducentes a una meta final: el ser profesor de lenguas. Esto lleva a pensar que existen diversos grados de apropiación de estas arquitecturas y de participación en las mismas. Las arquitecturas de prácticas están situadas y sus componentes (el saber, el hacer y el relacionarse (Kemmis *et al.*, 2014)) hacen parte de todo un engranaje que apalanca la formación inicial de docentes en relación con su guía pedagógico, como se ha expuesto hasta el momento. Dicha relación también estuvo mediada por acciones reflexivas. JSS, por ejemplo, trae como relevante sus acciones reflexivas en torno al aprendizaje que implica el reconocimiento o autorreconocimiento tanto de fortalezas como de debilidades. En sus propias palabras:

[...] creo que es necesario aceptar que tuve errores que afectaron enormemente el proceso, pero aún y con estas faltas pude llevarlo de manera reflexiva y personal, pues *todo lo que aprendí, pensé y experimenté fue siempre tomado desde la perspectiva del aprendizaje y del mejoramiento y reconocimiento de mis debilidades.* [JSS – 0930-029-M-IN-C16-PR – 12:47 (214:214)] (Cursiva nuestra).

Para Wenger (1998), parte de lo que manifiesta JSS constituye el tejido social del aprendizaje. Por ejemplo, se nota un continuo histórico durante el periodo de práctica de JSS en la medida que hace consciente un ‘proceso’ en el que se han negociado sentidos con otro (ej., el guía pedagógico). Hay construcción de significados y de conocimiento cuando manifiesta que ‘aprendí, pensé y experimenté’. El centrarse en el aprendizaje, entonces, amplía la discusión a que las arquitecturas de las prácticas (Kemmis *et al.*, 2014) están combinadas con arquitecturas de aprendizaje (Wenger, 1998). Sin embargo, existen circunstancias agravantes. Podemos aceptar que “tanto enseñar como aprender están vinculados en la práctica, pero el vínculo no se da en la relación causa-efecto, sino en los recursos y en la negociación” (Wenger, 1998, p. 266, traducción propia). A veces, en la práctica no se da lugar a dicha negociación o uso de recursos. Esto, creemos, se puede ejemplificar con la experiencia narrada por ELV: “En cuanto al diario de reflexión, yo lo hice, pero no sé hasta qué punto hice lo que supuestamente debía hacer con él, ya que nunca tuve una retroalimentación con respecto al mismo”. [ELV – 1030-070-F-IN-C16-PR – 14:27 (50:50)].

Para este caso, ELV se posiciona desde un discurso de desaprobación frente a los modos de acción del guía pedagógico. Esta no parece ser una situación generalizada en el conjunto de datos. Existen también circunstancias atenuantes frente a expectativas laborales futuras que se empiezan a construir a partir de la labor de los guías pedagógicos que fortalecen, aparentemente, habilidades para participar en diversas comunidades y arquitecturas de práctica. Eso lo intuimos desde las palabras de LPR: “Fue interesante el proceso del guía porque me hizo ver muchas cosas que para mí no eran importantes; así que el acompañamiento es bueno en el sentido que otra persona da una retroalimentación para futuros trabajos”. [LPR – 1010-057-F-IN-C2-PR – 13:16 (159:159)].

Conclusiones

La figura 5 representa los aspectos que examinamos de manera relacional a lo largo de este capítulo en términos del colegio, el seminario y el guía pedagógico. Esos aspectos incluyeron rasgos relacionados con lo interpersonal (figura 6), lo intrapersonal (figura 7) y lo externo (figura 8).

Figura 6. Aspectos interpersonales

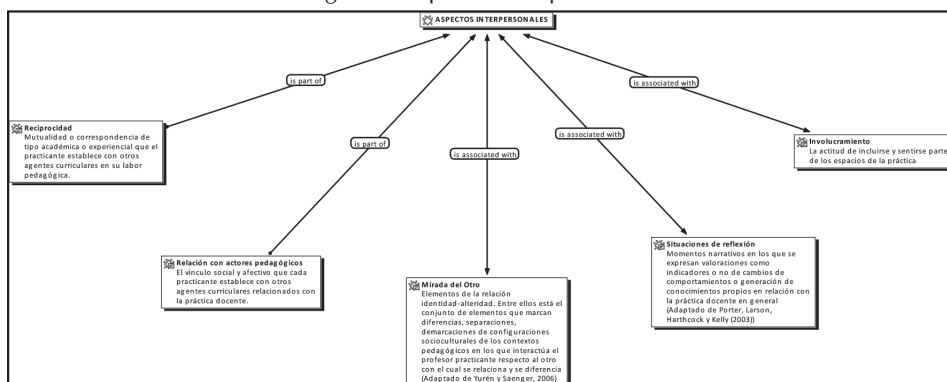


Figura 7. Aspectos intrapersonales

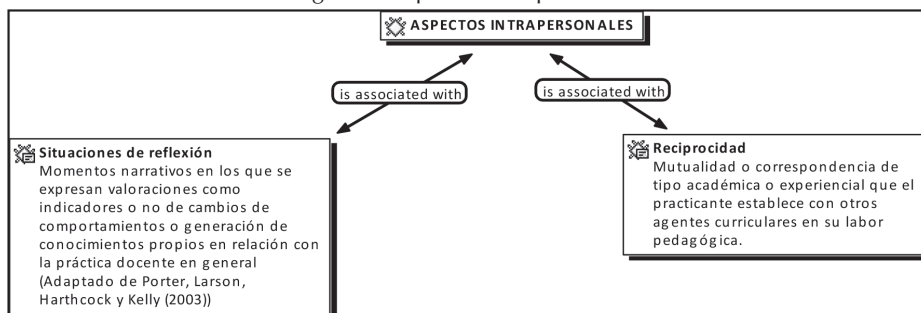
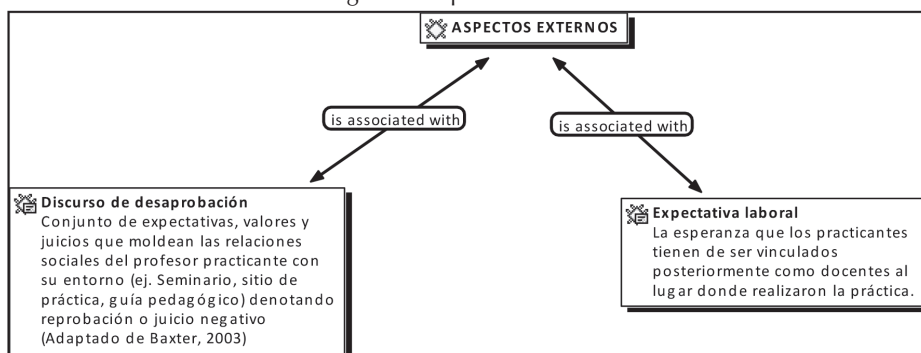


Figura 8. Aspectos externos



La motivación de la interpretación fue en general la de observar, desde los códigos interpersonales de *involucramiento*, de la *mirada del otro* y la *relación con otros actores curriculares*, los aspectos sociales que se entretajan en la construcción de capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) en la formación inicial docente de profesores de lenguas desde una comprensión de comunidades (Wenger, 1998) y arquitecturas (Kemmis *et al.*, 2014; Green, 2009) de prácticas pedagógicas (Rodríguez-Urbe,

2009 y 2010). Las interpretaciones y discusiones se apoyaron con los dos códigos intrapersonales e interpersonales de *reciprocidad y situaciones de reflexión*. Y se ilustraron en general en las tensiones de este proceso de construcción de capital profesional a través del código de *discurso de desaprobación y de expectativa laboral* como aspectos externos relacionados con lo social.

Sin embargo, para concluir, resta preguntarnos, después de identificados los aspectos que los profesores de lenguas en formación hacen relevantes, qué aproximaciones a la formación de un discurso o saber compartido, pero propio, han realizado. En últimas, que han teorizado y apropiado (Golombek, 1998; Johnson y Golombek, 2002) desde la perspectiva de los aspectos sociales.

Creemos que un aprendizaje en términos de lo apropiado, desde nuestra interpretación, se produce en la dimensión de los saberes compartidos. Vemos que se hace consciente en los eventos narrativos desde el colegio la conciencia sobre la reformulación de ideas y la modificación de fórmulas de enseñanza, el reconocimiento de la diversidad y una visión del conocimiento co-construido. Esto nos hace argumentar que la práctica docente se apropia desde teorías posmétodo y se ejerce más desde una comprensión de principios para la enseñanza de las lenguas donde el de la adaptabilidad es muy sobresaliente. Esto quizá es posible por la negociación del conocimiento en el seminario, ya que allí se comparten formas de entendimiento frente a la emergencia de disensos y consensos, dada la deliberación sobre el conocimiento y la experiencia. Finalmente, en la relación con el guía pedagógico es posible mostrar desde los datos que hay no solo conciencia sobre la construcción de habilidades pedagógicas y didácticas, sino comprensión de que es posible compartir saberes con el otro, así como diferir de ellos.

En términos de los modos de acción, queremos argumentar desde la interpretación realizada que los profesores en formación han comprendido, como un saber práctico, que el otro es un recurso de conocimiento y de validación de las acciones; al respecto, el manejo de clase y el diseño de materiales se convierten en modos de acción que posibilitan posicionamientos específicos en que la reflexión se convierte en un factor para tomar decisiones o cursos de acción de manera informada. He allí una interiorización de la praxis. En ese sentido, hay modos de acción específicos en el seminario que son compartidos. Por ejemplo, no basta con aportar a la discusión. Esta se construye con acciones de cooperación en las cuales se busca hacer conscientes las experiencias, aunque también se dan luchas por el posicionamiento que con respecto al guía pedagógico les permite a los profesores en formación compartir las relaciones profesionales y cumplir metas pedagógicas comunes.

Finalmente, frente a las experiencias relacionales, observamos que el colegio es un espacio para la diversidad del entramado social y político. Es decir, no basta con estar dispuesto a realizar la práctica docente, sino que hay que meterse en ella para convertirse en un profesional; por ello, frente al otro o los otros, hay posicionamientos

interactivos y reflexivos al construirse relaciones simétricas y asimétricas. Sin embargo, una teorización importante se da en el innovar pedagógicamente con respeto por la tradición de la cultura escolar, lo cual conlleva posibilidades múltiples de construcciones identitarias. Desde lo relacional, el seminario se convierte en un espacio para la construcción del respeto por el otro y lo democrático, lo cual propicia potencialmente la cohesión grupal. El guía pedagógico se convierte entonces en el puente para compartir modos de relacionarse con el otro y para establecer vínculos para el logro de metas comunes.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS COGNITIVOS Y EMOCIONALES:

“SIENTO QUE HE DESARROLLADO LA PRÁCTICA ‘AUTORREFLEXIVAMENTE’”

Introducción

A continuación se presenta lo más significativo en torno a los aspectos cognitivos y emocionales reportado por los profesores en formación participantes en esta investigación entre 2009 y 2012, en los tres escenarios de su práctica profesional: el colegio, donde los practicantes expresan como significativo elementos relacionados con la autorregulación; el seminario, donde los practicantes mencionan nuevos propósitos de lectura (para conocer un poco más a fondo la naturaleza de los otros espacios (ver el capítulo 1), y el acompañamiento de su guía pedagógico, espacio en el cual los docentes en formación resaltan la retroalimentación.

Los aspectos cognitivos en el proceso de aprendizaje están en relación con otros como los sociales, los comunicativos, los afectivos y los contextuales. En esta investigación en particular, encontramos un estrecho vínculo entre los aspectos cognitivos y los afectivos; por esto daremos cuenta de esta relación en el escenario que nos convoca: los eventos narrativos relatados por los docentes en formación en su práctica profesional.

Desde nuestra investigación, un concepto clave para explorar los conceptos cognitivos y emocionales es el de estrategias de aprendizaje, las cuales están constituidas por las operaciones mentales utilizadas por el estudiante en el proceso de aprendizaje. Para Poggioli (citado por Marugán *et al.*, 2013), estas tienen como propósito favorecer la apropiación de conocimiento y para ello involucran habilidades para representar (lectura, escritura, dibujo), seleccionar (atención e intención) y autodirigir (chequeo y revisión). Esta información se explica a continuación.

El proceso que la mente lleva a cabo para aprender realmente, es decir, para apropiarse del conocimiento, es complejo e involucra varios tipos de estrategias de aprendizaje:

1. *Estrategias de adquisición*: estas activan los procesos atencionales de manera direccionada, lo cual permite al sistema cognitivo identificar información relevante en un contexto.
2. *Estrategias de codificación*: una vez la información relevante se identifica, el proceso de codificación se encarga de transformarla en algo significativo para el estudiante. Aquí cobran importancia los diagramas, las imágenes, las metáforas, el parafraseo, las autopreguntas, las secuencias y los agrupamientos. La codificación está conformada por dos grandes procesos: la elaboración y la organización de la información. Marugán *et al.* (2013) entienden el primero como la construcción simbólica de la información que se está aprendiendo con el fin de lograr la apropiación de la misma: “La elaboración sería una práctica activa interna mediante la cual se relaciona una información con otras logrando una mayor conexión con áreas informativas más amplias” (p. 15). Esto supone relaciones con los conocimientos previos para lograr integraciones que conduzcan a aprendizajes perdurables.
3. *Estrategias de recuperación*: sirven para orientar y activar el conocimiento previo en un contexto específico; por esto se vinculan con la transferencia. Estas estrategias implican transformar el conocimiento en acciones concretas y convertir el significado en instrucciones o movimientos, comprensión de indicios, planificación de respuestas y textos escritos.
4. *Estrategias metacognitivas*: son transversales a todo el proceso y sirven para asegurar el funcionamiento adecuado de las demás estrategias. Estas se encargan de dirigir, evaluar y ajustar todos los procesos. Se relacionan con la percepción de autoeficiencia (Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013). Se entiende por metacognición la definición de Pozo (2006) que se refiere a la posibilidad de una persona de dar cuenta acerca de la propia actividad cognitiva (por ejemplo, cómo aprende y comprende). Esto implica una toma de conciencia de la praxis, la cual, si está situada en contexto de enseñanza y aprendizaje, tiene un tinte particular.

Las estrategias de aprendizaje mencionadas implican en el aspecto cognitivo un alto nivel de autonomía por parte del estudiante, lo que nos remite al concepto de autorregulación, el cual comprende los pensamientos, sentimientos y comportamientos que le permiten a una persona mantener la atención, la motivación, el control y la revisión de metas académicas (Zimmerman, citado por Garelo y Rinaudo, 2013, y Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Este proceso requiere de la retroalimentación (interna o externa) y moviliza procesos de reflexión y optimización del aprendizaje (Garelo y Rinaudo, 2013). Estos autores destacan el papel de los aspectos sociales y contextuales relacionados con la autorregulación, a tal punto que el contexto puede enriquecerla o inhibirla. Así, un estudiante que se autorregule, analiza las implicaciones de las tareas y percibe si es eficiente en estas, establece metas realistas, diseña estrategias de acuerdo con la tarea y el estilo personal, monitorea el proceso

a partir de la retroalimentación, realiza los ajustes pertinentes, tiene una mirada crítica del proceso y puede trabajar con sus pares (Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013). Todo esto requiere una flexibilidad personal y social. Como expresan Garello y Rinaudo (2013), citando a Butler (2002), “se afirma que el aprendizaje autorregulado ‘ocurre cuando los estudiantes están motivados a involucrarse reflexiva y estratégicamente en actividades de aprendizaje dentro de ambientes que estimulen la autorregulación’” (p. 134). Los sentimientos involucrados en este proceso son determinantes y fortalecen o debilitan el aprendizaje; por esto tendremos particular atención en rastrearlos en los eventos narrativos, porque indican parte del desarrollo emocional de los docentes en formación.

Los estudiantes pasan gran parte de su infancia y adolescencia en el salón de clase; por lo tanto, este es uno de los espacios privilegiados donde, a partir de las interacciones, se configura el desarrollo afectivo. Según un estudio de Sala en 2002 (citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), se comprueba cómo las competencias emocionales de los docentes en formación inciden en sus estilos educativos, valores, actitudes y creencias. Así, rastrear lo emocional expresado por los practicantes resulta relevante, considerando además que se convertirá en un determinante del desarrollo emocional del niño y del adolescente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Las actitudes, desde la psicología social contemporánea, se consideran elementos básicos de las representaciones sociales. Desde la perspectiva de Perales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez (2007), esto permite comprender la formación y cambio de creencia. Las actitudes surgen como producto de la interacción y orientan el comportamiento. Estos autores plantean que “las actitudes se establecen a partir de valores culturales y pueden constituir el núcleo del sistema representacional” (p. 352). La actitud se convierte en el componente evaluativo de la representación social. Desde esta línea, las actitudes se derivan de los valores y normas del grupo de referencia, vinculándose así con elementos culturales. En el desarrollo de actitudes, un elemento precursor es la respuesta emocional. “Las actitudes actúan como elementos primarios en la estructuración de discursos sobre objetos y eventos de controversia pública; proporcionan una dimensión evaluativa a partir de la cual se incorporan datos a los sistemas de creencias, los ponderan y le dan significación al sistema representacional” (Perales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez, 2007, p. 358).

El desarrollo emocional en el escenario educativo puede interpretarse desde la propuesta de Freire (2009) en el respeto por la autonomía del ser del estudiante, que involucra a su vez el de la dignidad que la acompaña. En este contexto aparece la voz cargada necesariamente de aspectos emocionales: sentimientos, actitudes y comportamientos, que hace efectivas posturas frente al mundo y la relación entre los participantes de las dinámicas de aprendizaje.

Estos componentes emocionales se visualizan en lo que Freire (2009) propone como exigencias para la enseñanza: afectividad con los estudiantes, disponibilidad

para dialogar –y su compañera inseparable: saber escuchar–, toma de decisiones, libertad y autoridad, compromiso y generosidad.

El colegio: “...sentí que una cosa es hablar y saber inglés y otra diferente usarlo para enseñar...”

Al enfrentarse a la situación concreta de práctica en la institución asignada, los docentes en formación sienten un reto cognitivo crucial en que deben poner en juego no solo su competencia profesional, sino también la personal. Estas experiencias cruciales les exigen desplegar muchos recursos cognitivos y afectivos que hasta el momento no habían necesitado o no habían utilizado con tanta intensidad. Así lo expresa la practicante PM: “Mi evolución como docente fue muy notoria, ya que logré vencer inseguridades, potencializar fortalezas, usar adecuadamente mi conocimiento adquirido y poner en práctica y adquirir nuevo conocimiento”. [PM – 0930-038-F-IN-C5-PR – 21:192 (289:289)].

En este fragmento se aprecia una conciencia de evolución que involucra aspectos cognitivos y afectivos en el terreno de lo práctico. En este fragmento en particular, PM logra tomar distancia para establecer sus modos de acción y cómo estos promueven su avance.

En el plano cognitivo, enfrentar experiencias cruciales como la práctica profesional implica modificabilidad para el docente en formación, como se aprecia en el siguiente fragmento: “Debo decir que durante mi estadía en [colegio] traté al 100 % de sentirme parte de la institución, respetando los aspectos propios de la institución, pero acomodándome a las necesidades del colegio y cumpliendo con los acuerdos a los que llegaba con las profesoras”. [MR – 1030-068-F-IN-C4-PR – 23:64 (79:79)].

Este relato da cuenta de una concepción mental de práctica pedagógica donde se involucra una construcción social, tal como la propone Kemmis (2009); la docente en formación establece relaciones con diferentes actores para involucrarse de manera significativa y así volverse parte de la comunidad.

El gran logro durante esta experiencia en los relatos de los docentes en formación fue la autorregulación, como lo proponen Garello y Rinaudo (2013), citando a Butler (2002): la práctica brindó el espacio propicio para involucrarse de manera reflexiva; esto permitió altos niveles de autovaloración y autocrítica. En cuanto a la primera, dos docentes en formación expresan:

Me di cuenta también que tengo habilidad para diseñar y crear material didáctico.

[JMS – 1010-059-F-IN-C12-PR – 22:30 (137-137)]

He descubierto habilidades comunicativas las cuales nunca pensé fueran a ser útiles a la hora enseñar, al igual que el compromiso con el que he venido desarrollando esta experiencia.

[LR – 1130-112-F-IN-C5-PR – 24:209 (310-310)]

Las autovaloraciones tienen que ver con diferentes elementos didácticos, comunicativos y actitudinales. La practicante LR se redescubre, en su relato puede apreciarse cómo antes no conocía las fortalezas que tenía, pero ahora es consciente de sus posibilidades.

AE logra considerar todos los aspectos que involucra enseñar, a tal punto que reflexiona sobre la trascendencia de su profesión: “[...] sentí que una cosa es hablar y saber inglés y otra diferente usarlo para enseñar”. [AE – 1130-101-F-IN-C12-PR – 24:96 (144:144)].

Esta cita en particular es valiosa porque en la reflexión la docente en formación se ubica como profesora, deja a un lado el valor del dominio de una segunda lengua (ver capítulo 2) y asume su rol de profesora de lengua extranjera, en el cual la prioridad es que otro aprenda.

En relación con la autocrítica, existe una preocupación generalizada por el manejo de grupo. SH lo expresa de la siguiente manera: “A veces sentía que no era capaz de manejar el curso y no tenía la habilidad de hacerlo, pero luego fui descubriendo estrategias particulares para controlar el buen comportamiento de los niños”. [SH – 1130-120-F-FR-C6-DI – 24:123 (201-201)].

En este caso la autocrítica se mezcla con la conciencia de evolución; es decir, la practicante no solo identifica la dificultad, sino que la interviene y se autorregula; en términos de Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero (2013), realiza los ajustes pertinentes. Queda por explorar qué entiende por ‘buen comportamiento’; si se refiere a lograr que los niños direccionen su atención al objetivo de la clase o se reduce a que se queden quietos, a que obedezcan al docente en formación.

Otro aspecto relacionado con la autorregulación que aparece en los relatos se vincula con la autonomía como la propone Freire (2009): “Trabajé autónomamente, ya que consideré que debía investigar sobre algunos temas que ampliarían mis conocimientos para de esta manera ayudar a los profesores en algunas asignaturas”. [DCG – 1210-135-F-IN-C12-PR – 25:11 (29-29)].

En este caso, DCG utiliza herramientas de codificación propuestas por Marugán *et al.* (2013), las cuales indican permanencia de aprendizajes. La practicante toma decisiones que involucran la activación de saberes previos para alcanzar una meta específica.

En cuanto al sistema de valores que se puede rastrear en los relatos de los docentes en formación como significativos se encuentra que la relación estudiante/profesor, para ellos, supera la enseñanza de una lengua extranjera, como se evidencia en la siguiente cita:

Con los estudiantes, me preocupé desde el primer momento no solo por enseñarles el verbo *to be* y el primer condicional, sino que me preocupé por formar en ellos reflexión en cuanto a su vida profesional y personal, creándoles debate en su interior y dándoles mis experiencias y las de los demás para hacer de ellos personas y profesionales competentes.

[SR – 0930-028-M-IN-C2-PR – 21:169 (279:279)]

Esto indica una toma de conciencia de cómo la reflexión puede ser una manera de promover el aprendizaje. En este sentido, se puede inferir una forma de teorización sobre la enseñanza, que se profundizará en la conclusión de este capítulo.

También desde la perspectiva didáctica, es posible rastrear una manera particular de proponer la enseñanza de una lengua extranjera: “Para el diseño de materiales en cada clase, traté que fuera una clase innovadora, donde los niños pudieran aprender sin necesidad de limitarlos a una rutina”. [AE – 1130-101-F-IN-C12-PR – 24:95 (143:143)].

Cuando AE habla de ‘rutina’, se refiere particularmente a la manera como se estructuran muchas clases de lengua extranjera en que se planea con demasiado detalle y control. En este sentido, la docente en formación moviliza en su práctica la reflexión y realiza una optimización del aprendizaje, como proponen Garelo y Rinaudo (2013).

Este ejercicio de autorreflexión que se propone en el espacio de la práctica a los docentes en formación, no solamente incluye elementos personales, sino que también involucra a otros agentes de su proceso de aprendizaje. Específicamente, en los relatos es frecuente encontrar reflexiones en torno a las actitudes de los profesores en ejercicio. Estos relatos se podrían considerar como discursos de desaprobación, en cuanto los docentes en formación realizan con ellos una crítica a lo establecido de manera implícita como norma en algunas instituciones donde realizan la práctica:

[...] logré mostrarle es un modelo diferente de profesor al que tienen actualmente que solo los grita y los trata como máquinas que producen y procesan información automáticamente.

[CN – 1010-063-F-IN-C12-PR – 22:10 (94:94)]

Debo decir, sin embargo, que no fue fácil para mí trabajar en equipo, puesto que me cuesta trabajo aceptar ideas sobre la educación que se oponen radicalmente a las que yo tengo, mucho más cuando no se explica por qué debe ser así y no se me da la oportunidad de argumentar mis ideas y concepciones.

[PAG – 1010-047-F-FR-C3-ES – 22:90 (284-284)]

En estos relatos, CN y PAG proponen una mirada diferente de la relación estudiante/profesor, una concepción diferente de lo que es un estudiante y lo que significa educar, la cual se profundizará en el capítulo 5. Por otra parte, estas afirmaciones de los docentes en formación se podría interpretar desde la perspectiva de Kemmis (2009) sobre arquitectura de práctica, donde para este caso el practicante se modifica al tomar conciencia de una práctica con la cual no está de acuerdo y al mismo tiempo modifica la práctica al cuestionarla y proponer algo nuevo. En términos de este mismo autor, se podría evidenciar la interrelación entre las maneras de conocer (*sayings*), los modos de acción (*doings*) y los modos de relacionarse (*relatings*). Queda pendiente el análisis sobre los ejercicios de poder que se involucran en estos relatos; estos superan

la dimensión cognitiva y emocional de este capítulo, pero también la afectan tal como se ejemplificó en los aspectos sociales tratados en el capítulo anterior.

El seminario: “Creo que como parte complementaria del proceso, mi asistencia al seminario me sirvió para poder reflexionar sobre diferentes situaciones, en las cuales había pensado antes, pero tal vez no las había vivido [...]”

Para los practicantes, el seminario es más que una clase; se convierte en el lugar donde se pone en común lo sucedido en el colegio, se toma distancia de lo sucedido en el colegio y de forma colaborativa se buscan soluciones. Así lo hace evidente AZ: “Las lecturas fueron una clave importante en este seminario porque ayudaron a sedimentar mis conocimientos en los temas que verdaderamente estaba necesitando para mi práctica en el colegio”. [AZ – 0930-032-F-IN-C7-PR – 7:78 (224-224)].

En este fragmento es posible apreciar cómo, en el aspecto cognitivo, el seminario es el lugar privilegiado dentro de la práctica para asumir la lectura como fuente de conocimiento y como punto de partida para interpretar lo que sucede.

Además, se observa que los docentes en formación encuentran nuevos motivos para leer, porque se enfrentan a nuevas realidades y lo hacen en compañía, lo cual promueve la discusión:

Aunque no los alcancé a leer todos, sí puedo decir que eran más que pertinentes. Me gustó el hecho de que tratáremos por fin, desde que inicié la carrera, textos enfocados a la educación colombiana y más aún al sistema educativo del país, porque desde allí fue donde vi la mayor producción de ideas por parte de mis compañeros.

[JSS – 0930-029-M-IN-C16-PR – 7:271 (213-213)]

Al contrastar las lecturas con su realidad, se podría decir que aparece la voz propia de los docentes en formación. Ellos son productores antes que reproductores, ya que aportan nuevas ideas, en paralelo a lo propuesto por los autores que leen. En términos de Greene y Lidinsky (2008), se lee para producir, es decir, para tener una mirada crítica de lo que está sucediendo.

En el seminario es claro que el propósito y el valor de la lectura son altos porque el docente en formación tiene una situación real que exige respuestas inmediatas y además puede convertirse en espacios concretos de investigación; así lo expresa JP: “Leí todos los documentos de clase, que no solo me sirvieron para esta, sino que ahora los aplico en mi trabajo de grado”. [JP – 1110-095-F-IN-C7-PR – 2:226 (97-97)].

Por otro lado, el seminario es un espacio donde los docentes en formación reconocen directamente el papel de la reflexión. Así lo muestran los siguientes fragmentos:

Creo que, como parte complementaria del proceso, mi asistencia al seminario me sirvió para poder reflexionar sobre diferentes situaciones, en las cuales había pensado

antes, pero tal vez no las había vivido, lo cual marca una diferencia entre las conclusiones posteriores a la reflexión hecha sobre el proceso.

[BT – 0930-041-F-IN-C14-PR – 7:92 (236-236)]

Siento que he desarrollado la práctica “autorreflexivamente”, pues desde el inicio me puse a pensar cuáles eran mis fortalezas y debilidades y qué podía hacer para aprovechar las primeras y no dejar que las segundas afectaran mi desempeño en el aula.

[NCT – 1130-114-F-IN-C16-PR – 7:127 (272-272)]

Desde una mirada cognitiva y a partir de los relatos de BT y NCT, el seminario para ellas es una situación de aprendizaje donde predomina la elaboración, concepto propuesto por Marugán *et al.* (2013), donde se realizan conexiones y se integran aprendizajes para alcanzar la apropiación del conocimiento.

Frente a este complejo proceso, los practicantes valoran su participación reflexiva:

En cuanto a la parte reflexiva, fue de lo que más aprendí en esta parte del proceso; siento que me destaco en este aspecto, ya que he aprendido a rastrear mis pasos, para caminarlos de nuevo, y evaluarme, llegando a ser un proceso casi mecánico.

[NC – 0930-036-M-IN-C7-PR – 7:109 (252-252)]

En cuanto a los aspectos positivos puedo decir que la participación en clase fue muy buena, siempre traté de aportar cosas positivas a la construcción de conceptos y desarrollo de ideas, siempre traté de relacionar los temas vistos no solo con mi experiencia en [colegio], sino también con mi experiencia profesional como docente de inglés.

[AM – 1210-138-M-FR-C6-DI – 10:19 (82-82)]

A partir de estos relatos, la reflexión para NC y AM involucra observarse en diferentes momentos de manera evaluativa, aportar, modificarse y activar saberes previos para proyectarse como el docente que quieren ser.

Frente a la experiencia de reflexión, hay un aspecto en particular que los docentes en formación mencionan de manera frecuente como una dificultad. Se trata de su participación en el componente virtual, a través de la plataforma educativa BlackBoard. Esta apreciación de los practicantes requiere un análisis particular, debido a que este tipo de modalidad no resulta habitual ni cómoda para ellos; así lo manifiestan KAR y LML:

La participación en el B. B. se vio afectada por el desconocimiento de la plataforma como tal y sinceramente, por la falta de tiempo e interés, la consulté únicamente para la bibliografía.

[KAR – 1030-069-F-IN-C5-PR – 1:39 (73-73)]

Participé en el foro al principio, pero después se me olvidó.

[LML – 1030-067-F-IN-C11-PR – 1:30 (55-55)]

Estos eventos narrativos coinciden con los resultados de la investigación de Marciales *et al.* (2013) cuando afirman que, aunque los estudiantes constantemente tienen interacciones digitales, estas no pueden homologarse con las interacciones académicas por estos mismos medios. Los autores caracterizan en esta investigación la presencia de dos perfiles de estudiantes a la hora de manejar información por medios digitales y con fines académicos: el recolector y el reflexivo. El primero es el más frecuente y se relaciona con el consumo poco crítico de información; el menos frecuente es el reflexivo, un perfil que la práctica pedagógica de la LLM claramente define. La transición de un perfil a otro deberá considerarse para que realmente resulte significativo para los estudiantes, y no una dificultad como reportan. Todavía queda un trabajo sistemático por emprender, sobre todo cuando la investigación de Marciales *et al.* (2013) advierte que la configuración de los perfiles tiene que ver con prácticas culturales. En nuestro caso, estas prácticas deberían incluir el manejo del componente digital en otros momentos de la formación, no solamente en la práctica.

En las reflexiones compartidas a lo largo del seminario, llama la atención una que empiezan a compartir los practicantes y, por lo tanto, comienza a ser una representación sobre los estudiantes y sus actitudes frente a ellos como profesores de lenguas extranjeras. Esta se sintetiza en el siguiente fragmento de MM:

Aunque nos encontrábamos en colegios completamente diferentes compartíamos muchos de los mismos problemas, aunque de formas distintas [...] ellos [los practicantes] jamás imaginaron que la falta de respeto se da en cualquier aula de clase, sin importar el nivel socio-económico de los alumnos, pues para irrespetar todos están listos.

[MM – 0930-037-F-FR-C11-PR – 7:157 (309:309)]

Esta actitud de los estudiantes desestabiliza a la docente en formación, quien se pregunta en torno al concepto de autoridad, afectividad con los estudiantes y libertad, elementos básicos para la enseñanza según Freire (2009). MM, al expresar “pues para irrespetar todos están listos”, nos indica una generalización peligrosa sobre un ejercicio de poder estudiante/profesor que merece una atención particular considerando el contexto de violencia que ocurre en Colombia. De nuevo aparece el manejo de grupo, que podríamos denominar mejor “relación con el grupo”, es decir, cómo los docentes en formación se están vinculando con sus estudiantes. Este mismo aspecto se retomará en el capítulo 5, en el apartado relacionado con el colegio.

Es muy importante retomar dentro de estas reflexiones la relación del practicante con el estudiante, a partir de lo propuesto por Pinto (2012):

[I]a acción educativa coordina la participación reflexiva de los sujetos en pro de interpretaciones compartidas que permitan negociar, llegar a acuerdos y construir un mundo de la vida compartido y consensuado. Esto debiese ser el resultado propio de una relación formativa. La orientación que se da a los actos educativos se encamina, entonces, a la intervención colectiva en la realidad, para humanizarla y hacerla más *convivial* a la calidad de vida que requerimos en América Latina (p. 23).

A partir de lo anterior, un reto para el seminario será retomar en colectivo este tipo de representaciones que empiezan a surgir, para encontrar entre todos posibilidades de vincularse a los estudiantes de manera diferente y coherente con lo establecido en las instituciones. De nuevo, se podría acudir en este punto a la propuesta de Kemmis (2009) sobre la necesidad de construir arquitecturas de prácticas que respondan a contextos específicos donde se negocien cambios que tengan en cuenta todas las condiciones: personales, sociales, materiales, económicas, políticas y discursivas.

Particularmente, para que el tema se reflexione a profundidad, se deben considerar otras miradas dignas de analizar, como la propuesta por una de las docentes en formación, DD: “Uno de los grandes logros fue haber incorporado a la clase a todos los estudiantes mediante el diálogo y la discusión porque al inicio eran muy dispersos y separados, no eran un grupo en sí mismo”. [DD – 1210-149-F-FR-C6-DI – 2:45 (65-65)].

En síntesis, del seminario desde lo cognitivo y emocional, a través de lo expresado como significativo por los practicantes, se reconoce el proceso de reflexión, que es tanto individual como colectivo. Para los docentes en formación este espacio pone en juego múltiples estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y metacognición) que permiten la apropiación de conocimiento y altos niveles de exigencia que CA percibe así: “Desde mi punto de vista el seminario fue un poco denso”. [CA – 0930-009-F-IN-C13-PR – 7:17 (28:28)]. Pero al mismo tiempo reconocen su principal su valor, como lo expresa MAS: “[...] tener en cuenta que la teoría es más importante de lo que creemos”. [MAS – 0910-006-F-IN-C16-PR – 6:30 (61:61)].

El guía pedagógico: “Las retroalimentaciones de mi guía pedagógica las he tomado con agrado y no he tenido problema por corregir un ejercicio una y otra vez”

Desde una perspectiva cognitiva y emocional, el papel del guía pedagógico está relacionado con promover los procesos de autorregulación del docente en formación por medio de una retroalimentación externa, constructiva, cercana y frecuente. De esta manera se monitorea el proceso a través de la retroalimentación y el estudiante realiza los ajustes pertinentes, como lo afirman Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero (2013). En el aspecto teórico parecen claros estos puntos de partida, pero rastrear esta dinámica a través de los relatos de los docentes en formación resulta significativo porque nos revela tintes particulares sobre los aprendizajes de los practicantes.

Un elemento fundamental a nivel emocional y que impacta en lo cognitivo tiene que ver con la confianza que deposita el docente en formación en su guía pedagógico. Este sentimiento promueve el sentido de la práctica vinculado con la aproximación al campo profesional (Green, 2009); ser profesional requiere actitudes particulares, para las cuales el papel de guía pedagógico es un referente fundamental.

Cada vez que se necesitaba realizar un cambio o alguna corrección se incorporaba porque confiaba en el juicio y la experiencia de mi guía.

[KVF – 1230-161-F-IN-C16-PR – 17:23 (49:49)]

Siempre adopté, con buena cara, cada una de las sugerencias de mi guía pues su experiencia, sus conocimientos siempre tendían al fortalecimiento y al mejoramiento de mis clases.

[ADB – 1230-174-M-FR-C10-PR – 17:30 (55:55)]

La confianza que manifiestan KVF y ADB en el guía pedagógico les permite tener la seguridad necesaria para tomar decisiones sobre sus acciones en el aula de clase, los empodera de una manera que transforma sus prácticas de manera que empiezan a formar una identidad, a compartir saberes sobre las formas de comportarse como profesores en el contexto en que se encuentra cada uno. Se podría afirmar que se construye una arquitectura de práctica, donde un eje fundamental movilizador es el guía pedagógico con sus diversas funciones: asesorar, corregir, retroalimentar, observar, calificar y promover la reflexión (Rodríguez-Uribe 2009).

Esta figura se convierte en sí misma en una fuente de aprendizaje, tanto que empieza a configurar creencias sobre la enseñanza:

[...] como bien lo dice mi guía pedagógica, “el docente es quien hace al grupo”, siempre traté de mantener la calma y apoyar siempre a los niños. En este momento los niños ya no necesitan un grito para estar organizados, simplemente con señales y gestos ellos se organizan. En este punto, me siento muy orgullosa de mí misma, pues logré algo que no creía posible.

[LFM – 1130-123-F-IN-C12-PR – 15:43 (310-310)]

Ella [la guía] me enseñó a que la puntualidad era muy importante pues el docente es un ejemplo a seguir para los estudiantes y se debe tener todo preparado para que la clase salga bien y la vean con seriedad.

[SFC – 1210-130-F-IN-C9-PR – 16:5 (30-30)]

Gracias a que estuvo en contacto con primaria, la retroalimentación de [la guía] fue una gran ayuda y mejoró no solo mi desempeño como docente sino como persona.

[JAO – 1010-052-F-IN-C2-PR – 13:23 (198:198)]

LFM nos ilustra la influencia de los profesores sobre el comportamiento del grupo, una forma de relacionarse con sus estudiantes que desconocía; aquí el guía pedagógico interpela el comportamiento como docente, promueve la autorregulación del docente en formación.

Por otra parte, SFC reflexiona sobre la idea de “el maestro como modelo”; en este evento narrativo reconoce el aprendizaje que logró a partir de su interacción con el

guía pedagógico, de nuevo se da cuenta de actitudes, “del deber ser”, negociaciones que dan cuenta de un sentido político de la práctica. Finalmente, JAO reconoce la importancia de la experiencia, la valida como una fuente de conocimiento no solo de carácter profesional. Estas tres creencias dan cuenta de que los aprendizajes de los docentes en formación al lado de su guía van más allá de lo cognitivo. Este contacto personal, donde se atienden necesidades puntuales sobre el proceso de enseñanza, se convierte en una fuente de conocimiento y aprendizaje, tan válida –y en algunos casos tal vez más– como los aspectos trabajados a lo largo de toda la carrera, las investigaciones consultadas, las lecturas propuestas o las reflexiones realizadas en el seminario.

En el proceso de retroalimentación aparecen varios documentos como importantes para que el guía revise y retroalimente. El primero es el plan de clase. Los docentes en formación los nombran como parte de su evolución o como punto de partida para atender situaciones inesperadas:

Antes me era muy difícil el diseño de actividades y planes de trabajo y con la ayuda de mi profesor titular y mi guía pedagógica logré ahora tener variedad de actividades y estrategias para implementar en clase.

[VND – 1010-044-F-IN-C7-PR – 13:51 (323:323)]

Los *lesson plans* fueron corregidos y entregados a tiempo; sin embargo, algunas actividades tuvieron que ser improvisadas debido a la solicitud del colegio de hacer reemplazos.

[LG – 0930-015-F-IN-C2-PR – 12:24 (82:82)]

En cuanto al cumplimiento debo decir que siempre cumplí con mis planes de clase semanales, con los trabajos asignados por mi guía pedagógico (*mini-projects*, lectura).

[JAD – 1110-079-F-IN-C13-PR – 3:2 (8-8)]

En este proceso de retroalimentación la voz del estudiante no es muy clara, pues parece que se limita a presentar, escuchar y corregir. LG y JAD se preocupan por el cumplimiento, LG reconoce un elemento importante de los límites de los documentos, expresa que en algunos casos necesita improvisar por las dinámicas propias del colegio, lo que indica una cualidad muy importante cognitiva y emocional: la flexibilidad. El docente en formación adquiere herramientas con el guía pedagógico, pero esto no significa que sea lo único posible para enfrentar la realidad educativa. En los eventos narrativos de JAD, VND y LG donde se mencionan los planes de clase no se refleja una postura sobre estos, se da cuenta de un requisito, a partir de lo cual surgen dos interrogantes: ¿la falta de reflexión se debe a la rapidez de la situación? y ¿en esta parte del proceso no se hace necesario el componente reflexivo? Estas preguntas pueden orientar la reflexión en este contexto.

Otro documento que aparece como importante para reflexión fue el diario o bitácora. Frente a este, los eventos narrados están divididos. Para algunos practicantes

es un instrumento positivo: “El diario fue lo mejor, ya que uno salía de clase y podía plasmar los sentimientos que lo invaden a uno cuando las cosas funcionan muy bien y cuando no. Fue como un amigo invisible que te dejan ahí que al final te hace sentir mejor”. [LPR – 1010-057-F-IN-C2-PR – 13:21 (176-176)].

En este sentido, cumple la función de autorregulación. El diario le permite al practicante tomar distancia, detener el proceso y reflexionar sobre lo sucedido. En esta voz del practicante se evidencian varios aspectos de lo propuesto por Freire (2009) como exigencias para la enseñanza: disponibilidad para dialogar y su compañera inseparable: saber escuchar; libertad, compromiso y generosidad.

Para otros el diario no tuvo el mismo significado: “El diario de reflexión está un poco desactualizado”. [APH – 1030-066-F-FR-C4-PR – 14:18 (35-35)].

Se observa que en este caso la bitácora no cumplió con la función de autorreflexión. Se trató de otro requisito dentro del proceso de prácticas. En el capítulo 5 se retomará este tema.

En ninguno de los eventos narrativos se menciona el vínculo entre el diario y el guía pedagógico. Parece un instrumento sobre el cual no existe el mismo nivel de retroalimentación.

Conclusiones

Durante este complejo proceso de práctica docente, donde se involucra al docente en formación en diferentes escenarios para crearle retos cognitivos significativos a partir de experiencias cruciales con la enseñanza de una lengua extranjera, es posible rastrear la emergencia de posturas pedagógicas en los eventos narrativos de los practicantes cuando se enfrentan a la autoevaluación al final de su proceso.

La reflexión como movilizador de aprendizaje

Con los estudiantes, me preocupé desde el primer momento no solo por enseñarles el verbo *to be* y el primer condicional, sino que me preocupé por formar en ellos reflexión en cuanto a su vida profesional y personal, creándoles debate en su interior y dándoles mis experiencias y las de los demás para hacer de ellos personas y profesionales competentes.

[SR – 0930-028-M-IN-C2-PR – 19:169 (279:279)]

Al vivir la reflexión como una experiencia de aprendizaje, los profesores en formación empiezan a considerarla válida para sus estudiantes. Desestabilizar al estudiante en su interior, no solo desde lo cognitivo sino también desde lo afectivo, lo consideran valioso porque puede evidenciar progreso en términos de aprendizaje. Es significativo que la categoría cognitiva más utilizada en las autovaloraciones sea la conciencia de evolución entendida como el reconocimiento del avance personal y la percepción de autoeficiencia. En el colegio se relaciona con 90 citas, con el guía pedagógico aparece en 35 citas, en el seminario 24 veces, en la práctica en general aparece 30

veces, y en el programa 6. Esto demuestra que efectivamente permea a la práctica en su totalidad; tanto que los docentes en formación la consideran como un elemento a transferir como docentes en sus prácticas. En estos relatos no queda todo claro: ¿cómo se realiza la reflexión en el aspecto didáctico?, ¿sucede de igual manera para niños, adolescentes o adultos?, ¿cómo se integra a la enseñanza de una lengua extranjera?

La lectura con fines productivos

Aunque la lectura no es un ejercicio ajeno a los estudiantes universitarios, en el caso particular de los estudiantes en práctica pedagógica empieza a tener un nuevo sentido. Las lecturas sirven como interlocutoras entre lo que está sucediendo en el aula y lo propuesto por el autor. Aquí el lector/docente en formación no solo reproduce lo que el autor de la lectura propone, sino que desde su experiencia puede convertirse en productor, su voz propia puede emerger para sostener una verdadera discusión.

Aunque no los alcancé a leer todos, sí puedo decir que eran más que pertinentes. Me gustó el hecho de que tratáremos por fin, desde que inicié la carrera, textos enfocados a la educación colombiana y más aún al sistema educativo del país, porque desde allí fue donde vi la mayor producción de ideas por parte de mis compañeros.

[JSS – 0930-029-M-IN-C16-PR – 7:271 (213-213)]

Este ejercicio de lectura trasciende a otros ámbitos porque los textos adquieren nuevos sentidos. Ya la posición del docente en formación es la de productor, no solo la de consumidor de información: “Leí todos los documentos de clase que no solo me sirvieron para esta sino que ahora los aplico en mi trabajo de grado”. [JP – 1110-095-F-IN-C7-PR – 2:226 (97-97)].

Este pensamiento del docente en formación sobre el papel de la lectura sigue siendo parcial. Esta categoría es predominante en el seminario con 57 citas, pero prácticamente inexistente con el guía pedagógico y en el colegio, donde solo se cita esta categoría una vez. Este desequilibrio del papel de la lectura en los diferentes espacios nos plantea varias preguntas: ¿es el seminario un integrador, el espacio esencialmente reflexivo?, ¿los estudiantes apenas empiezan a consolidar esta perspectiva de la lectura y por esto no logran vivirla de la misma manera en los demás espacios de la práctica?, ¿cómo integrar esta valiosa perspectiva de la lectura en el colegio y con el guía pedagógico?

Nuevas maneras de proponer la enseñanza de una lengua extranjera

En la reflexión de los docentes en formación emerge una postura crítica frente a la enseñanza de una segunda lengua de forma excesivamente estructurada:

Para el diseño de materiales en cada clase, traté que fuera una clase innovadora, donde los niños pudieran aprender sin necesidad de limitarlos a una rutina.

[AE – 1130-101-F-IN-C12-PR – 24:95 (143:143)]

Me destaqué por mi alegría y entusiasmo a la hora de trabajar con niños y por la calidad del material que implicó creatividad.

[JFP – 0930-024-M-IN-C2-PR – 21:150 (263:263)]

Descubrí que tengo mucha creatividad e ideas para desarrollar un público adolescente. Además pude darme cuenta que tengo una idea propia de lo que significa enseñar y la forma de hacerlo.

[MMC – 1130-100-F-FR-C10-PR – 24:89 (135:135)]

Esta aproximación se acerca a uno de los postulados de una educación sustentada en la construcción de aprendizaje propuesta por Pinto en 2012 para América Latina, quien plantea, en nuestros contextos, la necesidad de “organizar la inducción atractiva de los saberes oficiales de tal manera que el educando se interese por aprenderlos. Aquí la función de encantamiento simpático del educador con sus eventuales u ocasionales educandos, implica tener credibilidad y sentido del humor; y tal vez aquí esté el mayor capital cultural y simbólico del educador” (p. 95).

Hay que aprender de los más experimentados...

El guía pedagógico es un protagonista clave por su alta credibilidad y por el contacto personalizado que tiene con el docente en formación. Sin embargo, preocupa el carácter instrumental que puede tener su intervención, la cual es corroborada en el capítulo 5, dedicado a los aspectos pedagógicos. Esto se puede explicar a partir de lo propuesto por Pinto (2012):

Este reduccionismo didáctico en las decisiones curriculares actuales se explica, a nuestro juicio, por el énfasis y la comprensión del saber-hacer curricular al ámbito exclusivamente escolar. Visión que es fortalecida por las instituciones formadoras de profesores, que no desarrollan en la formación inicial de docentes, el tema del currículo como un problema cultural complejo, que implica conocimientos y procedimientos epistemológicos, socio-educativos, éticos y técnico-pedagógicos, que orientan y organizan cualquier acción formativa, para cualquier modalidad, nivel y dependencia técnica- administrativa que tenga ese programa de formación (p. 118).

Según este autor, para salir de esta situación sería necesario discutir sobre las contradicciones de reducir todo a lo didáctico y metodológico. Se requiere reflexionar en torno a la contextualización de los contenidos, la cual implica necesariamente convertir al docente en formación en un intérprete de la realidad y en un convencido de ubicar al estudiante como protagonista de su aprendizaje. Esto en los ámbitos cognitivo y emocional requiere que se promueva en el docente en formación la toma de decisiones de manera reflexiva en cuanto a la selección y organización de componentes del currículo, en función de los intereses y motivaciones de los estudiantes.

A partir de lo propuesto por Pinto (2012), el desafío para los guías pedagógicos sería lograr que el docente en formación consiga seleccionar y enseñar contextualizada y reflexivamente los contenidos.

Desde una perspectiva emocional, una mezcla de autocrítica y autovaloración dan cuenta del proceso de reflexión de los docentes en formación. En el colegio, con 115 citas, se percibe más progreso; luego le sigue el seminario con 58 citas; y finaliza el guía pedagógico con 15 citas. ¿La percepción de progreso está relacionada con el nivel de autonomía en cada espacio o con el nivel de involucramiento? De otra manera se comporta la autocrítica: es más fuerte en el seminario con 98 citas, le sigue el colegio con 53 citas y finaliza el guía pedagógico con 38 citaciones. En el seminario muchos de los eventos narrativos relacionados con la autocrítica se vinculan con la baja participación en el componente virtual.

Queremos cerrar este capítulo con la voz de una docente en formación quien sintetiza toda su experiencia de práctica en un evento narrativo que combina lo cognitivo y emocional:

Definitivamente, cuando llegué a esta clase muchos fueron mis miedos. Tenía muchas preguntas, pero con el paso del tiempo aprendí cuáles fueron y son mis fortalezas y mis aspectos por mejorar como estudiante y como profesora. Entre mis fortalezas sé que soy cumplida, responsable, respetuosa, divertida, pero a la vez estricta, tomadora de desafíos, crítica analizadora y muy comprometida con lo que debo hacer.

[PP – 1010-054-F-IN-C4-PR – 27:36 (341:341)]

CAPÍTULO 5

ASPECTOS PEDAGÓGICOS: “NO SOLO ES UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA; ES UNA EXPERIENCIA QUE HA TRANSFORMADO POR COMPLETO MI PERSPECTIVA DE LO QUE SIGNIFICA REALMENTE ENSEÑAR”

Introducción

Este capítulo presenta aspectos pedagógicos significativos que surgen de la exploración de los eventos narrativos que los participantes de este estudio en las diferentes cohortes hacen sobre su práctica en los espacios del colegio, el seminario y el trabajo con el guía pedagógico (ver capítulo 1). Se realiza un análisis desde una perspectiva reflexiva (Wallace, 1990) y ecológica (Tudor, 2001; Van Lier, 1997) atendiendo a las dimensiones de enseñanza y de aprendizaje que se crean y re-crean dentro de las configuraciones de las arquitecturas de práctica (Kemmis, 2009; Kemmis *et al.*, 2014) en las que participan y se desenvuelven los profesores en formación.

La enseñanza y el aprendizaje son frecuentemente vistos como términos con significados separados (Moon, 2004), especialmente porque los estudios, análisis y reflexiones que se hacen sobre ellos tienden a centrarse en quién enseña y en quién aprende. Así, por ejemplo, Brown (2007) explica que el aprendizaje es “adquirir o conseguir conocimiento de un tema o una habilidad a través del estudio, la experiencia o la instrucción, mientras que la enseñanza consiste en mostrarle a alguien o ayudarlo a aprender cómo hacer algo, dándole instrucciones, guiándolo y proporcionándole conocimiento, lo cual lleva a saber o entender” (pp. 7-8, traducción propia).

Si bien los dos procesos pueden examinarse disyuntivamente al mirar, por una parte, al docente –sus roles, creencias, objetivos e identidades– y, por otra, a los alumnos –sus perspectivas, características sociales y culturales que inciden en su aprendizaje– (ver por ejemplo las consideraciones de Pollard y Tann, 1987), es importante también

establecer vínculos más estrechos entre el acto de enseñar y el de aprender cuando se trata del profesor mismo, y enfocarse en esta parte de lo que Freeman y Johnson (1998) llaman conocimiento base (*knowledge-base*) de la educación de docentes.

Dada la naturaleza del programa de formación inicial de docentes al cual se adscriben los participantes de esta investigación, en el que se considera al practicante como sujeto multidimensional (Castañeda-Peña y Rodríguez-Uribe, en revisión), entendemos la enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados que coocurren durante la experiencia de la práctica; por lo tanto, nos aproximamos a los practicantes desde sus facetas como estudiantes y a la vez como profesores en los tres espacios de formación de la práctica pedagógica mencionados anteriormente (ver capítulo 1).

Consideramos los roles del practicante, desde la perspectiva de Richards y Rodgers (2001), como las distintas facetas profesoras que el docente asume en su actividad pedagógica. Igualmente, tenemos en cuenta la tipología de roles del docente que presentan Richards y Lockhart (1996). Según estos autores,

mientras se podría asumir que el rol de un docente es primordialmente ocupacional, predeterminado por la naturaleza de los colegios y de la enseñanza, los profesores interpretan sus roles de diferentes maneras dependiendo de los tipos de colegio en los que trabajan, los métodos de enseñanza que emplean, sus personalidades individuales, y su bagaje cultural (p. 98, traducción propia).

Entendemos entonces que los docentes definen sus roles en relación con las redes y conexiones que establecen con otros, usando ciertos canales de comunicación, demostrando comportamientos específicos y realizando actividades particulares (Kemmis, 2009; Wright, 1987), lo cual les permite crear una identidad propia (Tudor, 2001) dentro del ámbito en el que se desempeñan.

Es decir, como ya se anotó (ver capítulo 3), hablamos de profesores en formación inmersos en un contexto social en el cual pueden adquirir experiencia y conocimiento a partir de la reflexión y de su relación con otros, y cuyo proceso de aprendizaje no es estático, sino continuo y cambiante a lo largo de la vida. La enseñanza y el aprendizaje son entendidos aquí como procesos sociales (Vygotsky, 1978) donde el andamiaje (Bruner y Sherwood, 1975) proviene de diferentes actores pedagógicos en una compleja red de relaciones. Randall y Thornton (2001), con base en el modelo del practicante reflexivo de Schön, presentan una discusión interesante sobre este tema. El asesor (guía pedagógico) tiene un papel importante en estructurar el aprendizaje del futuro profesor y guiarlo hacia el diálogo crítico sobre su práctica: provee el andamiaje en su proceso de formación docente y se enfoca en ayudarlo a mejorar en áreas llamadas “zonas intermedias de práctica” (p. 41, traducción propia), las cuales pueden compararse con la zona de desarrollo próximo a la que hace referencia Vygotsky (1978).

Según Johnson (2006), en las últimas décadas la formación de docentes se ha movido hacia una visión sociocultural en la que el aprendizaje humano es una

actividad social y situada. Lave y Wenger (en Burns y Richards, 2009) defienden una postura similar al afirmar que la naturaleza del aprendizaje de la enseñanza no es solamente una transferencia de conocimiento, sino una construcción social y situada que se desarrolla en un contexto específico a través de la interacción con quienes hacen parte de dicho contexto. Teniendo en cuenta lo anterior, y tomando como base a Tudor (2001) y a Van Lier (1997), nos referimos al futuro docente y a su práctica a partir de una perspectiva ecológica que mira la enseñanza de lenguas y a sus participantes desde una totalidad, desde lo humano y lo pragmático, y no desde partes aisladas (Tudor, 2001). Igualmente, acogemos el punto de vista de Kemmis (2009), tal como se vio en el capítulo 1, según el cual la práctica profesional se compone de saberes, modos de acción y modos de relacionarse (*sayings, doings and relatings*) que no solo la diferencian de otras prácticas, sino que posibilitan una mejor comprensión de aquella dentro del contexto del presente estudio.

Coincidimos con que el practicante se concibe no solo desde lo teórico, sino también desde lo social; pero, más allá, entendemos que, con el fin de establecer relaciones y participar en interacción con estudiantes, pares y docentes en ejercicio, el futuro profesor también debe desarrollar una postura pedagógica por medio de la cual pueda conocer sobre el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos y aprender sobre las culturas que ellos traen al colegio (Feiman-Nemser, 2001). Esto le permitirá tomar decisiones informadas y generar experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje. Así, tal como lo afirma Tudor (2001), “los docentes no son ‘simplemente docentes’” (p. 8, traducción propia) que se ubican en una relación linear con el estudiante, sino que participan en un tejido de interacción en contextos situados.

Esta postura ecológica se encuentra en consonancia con la necesidad expresada por el Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2013) de que en la formación de educadores se profundice en “las distintas comprensiones de lo pedagógico, de tal modo que el educador como intelectual y profesional comprenda e interiorice las construcciones conceptuales que dan sustento a su práctica pedagógica, asuma posturas al respecto y contribuya en la construcción de conocimiento pedagógico” (p. 64). Es decir, se busca que los futuros docentes no se enfoquen solamente en acumular conocimiento, sino que sean capaces de ponerlo en práctica en un contexto, tomen decisiones y generen un discernimiento situado de lo que su práctica significa para sí mismo y para la sociedad en la que se desempeñan y para el mundo globalizado.

A partir de la perspectiva ecológica de la enseñanza de lenguas, Tudor (2001) también identifica el salón de clase como una institución social que contiene y refleja diferentes sistemas de creencias y valores, culturas, identidades, formas de pensar y de actuar, así como estilos y estrategias de aprendizaje y de enseñanza que crean dinámicas propias y únicas. Si nos enfocamos en los practicantes, encontraremos que su aprendizaje está ligado a la experiencia de enseñanza como “actividad significativa en los ambientes a los que tienen acceso” (Van Lier, 1997, p. 9, traducción

propia) en sus roles de profesores y de estudiantes no solo en el salón de clase, sino también en otros espacios en los que se desempeñan como aprendices.

Igualmente, creemos que el aprendizaje enmarcado dentro de la formación y la experiencia docente promueve la reflexión (Moon, 2004; Serna, 2005), y que a la vez esta promueve el aprendizaje en lo que Wallace (1990) denomina un ciclo reflexivo (ver capítulo 1). Estudios como los de Insuasty y Zambrano (2010) en Colombia y Fairbanks y Meritt (1998) en Estados Unidos son reveladores y enriquecedores para la investigación sobre la reflexión en programas de formación inicial de docentes. Insuasty y Zambrano (2010) muestran la importancia de incluir y moldear comportamientos de reflexión “a través de diferentes experiencias de observación, análisis, exploración y evaluación” (p. 101, traducción propia). Por su parte, Fairbanks y Meritt (1998) descubren que la actividad reflexiva “permite ver cómo los profesores en formación responden a y aprenden de los contextos sociales y materiales de su aprender-a-enseñar” (p. 65, traducción propia). Estos estudios sugieren, por una parte, la importancia de la reflexión con el fin de optimizar la labor de los practicantes y, por otra, la de considerar sus procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva ecológica, tal como ya lo hemos planteado.

Creemos, al igual que Insuasty y Zambrano (2010), que los docentes que analizan y nutren su labor a partir de la reflexión pueden ser “críticos de sus propias experiencias con el fin de hacer de la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes algo dinámico, valioso y significativo para sus vidas” (p. 88, traducción propia). Con este fin, es importante que el docente reflexivo sea capaz de utilizar efectivamente ciertos instrumentos de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, está el plan de clase, que contiene el conjunto de decisiones que el practicante toma para que su clase sea exitosa y que le permiten pensar lógicamente sobre los contenidos para poder preparar materiales y ayudas (Brown, 2001); y, por otra parte, la bitácora, un documento de tipo reflexivo que, según Richards y Lockhart (1996), es “la respuesta escrita de un profesor o profesor en formación a eventos de enseñanza” (p. 7, traducción propia), y que en nuestro propio contexto se concibe como un instrumento mediante el cual el practicante puede trabajar con eventos, experiencias, pensamientos y emociones para extraer significado a partir de ellos y mejorar su aprendizaje.

Si bien los practicantes tienen la oportunidad de compartir experiencias con profesores y pares en distintos contextos, es importante que puedan hacer sus reflexiones más visibles de carácter personal e introspectivo. A partir de una exploración cuidadosa y rigurosa de su práctica, los futuros profesores pueden hacer más explícita su experiencia y lo que aprenden de ella, lo cual los motive a indagar más allá de la parte instrumental o tecnológica (Tudor, 2001) de cómo preparar y desarrollar una clase, para que analicen de manera crítica su papel como docentes, identifiquen sus propias fortalezas, tomen decisiones, enfrenten efectivamente los retos pedagógicos que se les presentan, y pongan a prueba tanto sus conocimientos anteriores y sus

creencias como sus maneras de enseñar, con el fin de beneficiar su propio desarrollo profesional (Ferraro, 2008; Richards y Nunan, 1990).

En cuanto a lo práctico, los futuros profesores nutren su conocimiento y experiencia a partir de diferentes fuentes de información y de aprendizaje. Las primeras se refieren al origen de los datos o la información (ver Marciales-Vivas *et al.*, 2008) que el practicante utiliza para su desempeño en la práctica en el colegio, en el espacio con el guía pedagógico o en el seminario. Las fuentes de aprendizaje, por otra parte, se refieren al origen, ya sea personal, bibliográfico, teórico, tecnológico o experiencial, a partir del cual el practicante construye aprendizaje. Las fuentes de información y de aprendizaje pueden ser tomadas por los profesores en formación de acuerdo con su propia competencia informacional (Castañeda-Peña *et al.*, 2010; Marciales-Vivas *et al.*, 2008), ya sea de manera instrumental, leyendo material asignado en el seminario, o mediante la interacción social con otros actores pedagógicos, como el guía pedagógico o sus mismos estudiantes, en la práctica. Las fuentes de información y de aprendizaje les ayudan a los futuros docentes a conseguir lo que Wallace (1990) llama conocimientos adquiridos en el proceso de formación y conocimientos experienciales que se obtienen durante el desarrollo de la práctica docente y los llevan a desarrollar procesos de reflexión sobre su práctica, mencionados anteriormente.

A continuación presentamos los aspectos pedagógicos significativos narrados por los profesores en formación en los tres espacios de la práctica. Seguidamente incluimos una reflexión sobre las teorías de enseñanza/pensamiento pedagógico que ellos construyen a partir de sus experiencias.

El colegio: “Reconfirmé que además del conocimiento que uno debe tener como profesor de lengua, sobre todas las cosas prima el amor por lo que se hace y el amor por los que aprenden”

Desde el punto de vista pedagógico, los datos muestran que los aspectos que los profesores en formación hacen relevantes sobre su práctica en el colegio tienen que ver con cuestiones tanto de tipo reflexivo como instrumental. El trabajo en la institución se convierte en una mezcla de oportunidades, entre otras para poner en práctica sus conocimientos y habilidades pedagógicas, aprender de la experiencia y de otros agentes curriculares, y poner a prueba sus creencias. Desde la caracterización de roles de Richards y Lockhart (1996), la perspectiva reflexiva de Wallace (1990) y la ecológica de Tudor (2001) y Van Lier (1997), identificamos varios roles que los profesores en formación participantes de esta investigación identifican y asumen en su práctica.

En primer lugar, se observan ciertas facetas relacionadas con factores institucionales (Richards y Lockhart, 1996), especialmente en cuanto al cumplimiento, la planeación de clases y la elaboración de materiales apropiados para los cursos. En

el siguiente extracto, OG da cuenta de esta afirmación: “En cuanto a la planeación y desarrollo de la clase, traté siempre en lo posible de entregar las actividades a tiempo y desarrollar el plan de clase de acuerdo con el currículo del colegio”. [OG – 1230-177-M-IN-C11-PR – 18:58 (70:70)].

Es interesante ver que, en cuanto a la enseñanza, los roles que los practicantes asumen en relación con la institución tienden a adquirir un matiz de tipo operacional, ya que hacen referencia a la elaboración de planes de clase y al desarrollo de esta desde un punto de vista instrumental. Inicialmente, parece importante para ellos tener un plan que los guíe durante el desarrollo de la clase y cuyo cumplimiento eficaz los lleve a demostrar un buen desempeño en las clases observadas por el guía pedagógico.

A partir del análisis de los datos se observa que su cumplimiento, puntualidad y responsabilidad son altamente valorados por los futuros docentes en la práctica no solo en relación con su propia formación y rol como docentes, sino también en su relación con otros actores curriculares. En este sentido, la planeación y la observancia de asignaciones y responsabilidades se realizan en función de cumplir con lo que los demás esperan de su rol como docentes (Richards y Rodgers, 2001).

Los datos también muestran que algunos practicantes mostraron disposición para realizar las funciones que les correspondían y también para involucrarse en labores extracurriculares en la institución, como realizar tutorías, participar en actividades del colegio o ayudar a los docentes titulares a realizar tareas tanto dentro como fuera del salón de clase. Demuestran así interés por participar de la vida escolar e integrarse como miembros activos de la comunidad (ver capítulo 3):

Debido a que es una experiencia que dura algún tiempo, intenté integrarme al colegio en todo sentido (como si me fuese a convertir en un Profesor titular del mismo); conozco sus reglas, formatos, principios, etc.; he intentado conocer su currículo oculto. Participo en actividades extracurriculares.

[JLI – 0930-018-M-IN-C7-PR – 13:24 (74:74)]

Aquí, a partir de un rol de investigador y de participante de la comunidad educativa, se observa que hay interés de JLI en invertir para acumular capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) (ver capítulo 3) y participar de manera más apropiada y segura en los procesos escolares. Además, se evidencia un intento por aplicar conceptos teóricos estudiados, en este caso el de ‘currículo oculto’, lo cual podría considerarse como evidencia de una participación reflexiva dentro de la institución.

Desde los roles relacionados con algún enfoque o método (Richards y Lockhart, 1996), cabe resaltar que los practicantes hacen evidentes sus reflexiones acerca de su labor como profesores y también comienzan a vislumbrar aspectos pedagógicos específicos relacionados con sus roles como instructores, formadores y facilitadores. En cuanto a su posicionamiento como instructores, se encuentra que el manejo de grupo es una habilidad fundamental para los practicantes (ver capítulo 4):

Igualmente, desarrollé mi capacidad del control de grupo que al principio parecía un poco difícil pero que con el tiempo aprendí a manejar muy bien.

[JQ – 1110-097-F-IN-C13-PR – 3:81 (141:141)]

En la ejecución de unas cuantas clases, el desarrollo no fue el más próspero ya que se me dificultaba al principio tener el control sobre el orden de la clase. Tuve que aprender a usar mi voz y proyectar el tono suficientemente alto para hacerme notar sin necesidad de tener que gritar.

[KF – 1230-161-F-IN-C16-PR – 18:43 (52:52)]

Vemos en este extracto que desde su rol de enseñanza, y a partir de la experiencia, JQ y KF hacen explícito el hecho de aprender como profesoras. Esto nos lleva a vislumbrar la importancia que tiene el colegio para los futuros profesores como fuente de aprendizaje de habilidades pedagógicas y la importancia de la experiencia real en la formación de docentes.

Otro aspecto importante que los practicantes hacen relevante tiene que ver con ocupar un rol de autoridad y respeto frente al grupo y con sentir que se les reconoce como docentes, especialmente por los estudiantes y el profesor titular. En este sentido, la mirada del otro y el sentirse valorados en su labor parecen ser muy importantes en la práctica. De esta manera, la parte afectiva del practicante (ver capítulo 4) también se hace explícita en sus reflexiones, tal como lo hace AF:

Sentir que tanto mi guía pedagógica como mi profesor titular desarrollaron una paulatina confianza en mí fue una responsabilidad y un incentivo para mantener mi perfil siempre activo y dispuesto a las varias labores de la enseñanza: planeación, diseño, de evaluación, corrección y enseñanza en clase.

[AF – 1130-118-M-IN-C11-PR – 16:55 (93:93)]

Es muy interesante también vislumbrar que el asumirse en un rol de autoridad lleva a los practicantes a reflexionar acerca de las relaciones que establecen con otros actores curriculares y a considerar su importancia como sujetos inmersos en un contexto social definido. Así lo muestra EV: “Con mis estudiantes tuve una muy buena relación, era amable, respetuosa y responsable, pero también mostraba autoridad, lo cual ellas reconocieron y me trataban como tal”. [EV – 1030-070-F-IN-C16-PR – 15:41 (48:48)].

Al parecer, al tiempo que quiere mantener relaciones cordiales con su clase, esta practicante busca lograr aceptación dentro de una relación jerárquica en la cual sus estudiantes la identifiquen como docente en un nivel similar al de los profesores en ejercicio (ver capítulo 4). En las reflexiones de las diferentes cohortes, los practicantes valoran positivamente el hecho de que las relaciones tanto con sus alumnos como con sus profesores titulares fueran buenas y que los segundos les dieran la confianza, el apoyo, la orientación y la retroalimentación que necesitaban durante la experiencia para poder mejorar en su práctica.

La experiencia en el colegio parece ser especialmente significativa por cuanto se convierte en una fuente invaluable de aprendizaje que les brinda a los profesores en formación la posibilidad de adquirir conocimientos y habilidades para su labor y al mismo tiempo para reflexionar sobre sí mismos en su rol como profesores que se encuentran en un proceso inicial de aprendizaje y en relación con diferentes actores curriculares. Así nos lo cuenta PM: “Por último, mi evolución como docente fue muy notoria, ya que logré vencer inseguridades, potencializar fortalezas, usar adecuadamente mi conocimiento adquirido y poner en práctica y adquirir nuevo conocimiento”. [PM – 0930-038-F-IN-C5-PR – 13:192 (289:289)].

Para PM la experiencia en el colegio es importante en los aspectos académico, profesional y personal. Es un espacio que se convirtió en un propiciador de cambio en sus arquitecturas por cuanto le dio la oportunidad de acercarse a la labor docente de una manera concreta, poner a prueba sus conocimientos y sus propias cualidades o defectos y evolucionar. El saber, el saber hacer y el relacionarse (Kemmis, 2009) se ven modificados gracias a la experiencia, y la reflexión le ayuda a hacerse consciente de ello.

Igualmente, al estar en contacto con docentes en ejercicio, que cuentan con mayor experiencia, la práctica les proporciona a los profesores en formación la posibilidad de aprender no solo de las situaciones que se presentan en el desarrollo de las actividades, sino también en el diálogo con sus profesores titulares, como lo muestra AE:

Algo que me encantó de mi profesora titular fue que siempre que le pasaba algo en cuanto a docencia ella decía “[...] ven que te daré una lección de vida, porque al enseñar encuentras cosas buenas y malas; por eso es bueno que aprendas a manejar todo tipo de conflicto”.

[AE – 1130-101-F-IN-C12-PR – 16:99 (146:146)]

Vemos la importancia del aprendizaje visto como proceso social (Vygotsky, 1978) y del andamiaje (Bruner y Sherwood, 1975; Vygotsky, 1978) que los profesores en formación pueden llegar a recibir. Más allá, sin embargo, nos atrevemos a afirmar que las relaciones que se establecen en la práctica con otros agentes curriculares, en este caso la docente titular, les ayudan a modificar positivamente sus saberes y modos de acción (Kemmis, 2009), los cuales se pueden perpetuar a lo largo de su vida profesional, más allá de las organizaciones materiales y económicas (Kemmis *et al.*, 2014) que se estructuran alrededor del periodo de estadía en el colegio. Así también nos lo hace saber JP: “Con la profesora con quien colaboré en las clases fue de aprendizaje mutuo, ella me aportó tantas cosas en mi futuro profesional que por eso le agradezco mucho”. [JP – 1110-095-F-IN-C7-PR – 3:46 (100:100)].

La experiencia de JP con su titular nos muestra que las conexiones que se establecen en las arquitecturas de práctica docente en el espacio del colegio se pueden dar en diferentes direcciones. Así, las organizaciones de tipo social-político que mencionan Kemmis *et al.* (2014) citando a Habermas (1987) en relación con “las funciones

organizacionales, reglas y roles en una organización” (p. 32, traducción propia), y que favorecen o restringen las formas de relacionarse en la práctica, tienden a establecerse en dimensiones de solidaridad e incluso de colegaje y ‘aprendizaje mutuo’, lo cual favorece el desempeño de los practicantes y futuros profesores en ejercicio.

DC, por su parte, hace evidente cómo sus saberes se ven positivamente modificados gracias a las conexiones que estableció con los estudiantes: “Finalmente debo agregar que aprendí bastante de los niños, de la manera en que aprenden y del profesionalismo de los profesores”. [DC – 1110-078-F-IN-C7-PR – 3:109 (171:171)].

A partir de la configuración social en la que se desenvuelve, DC también plantea un tipo de aprendizaje personal que se da en una ruta diferente e interesante. Su valoración no se da solamente desde el docente titular y de sus acciones de cómo se enseña, sino desde una perspectiva de los estudiantes y “de la manera en que aprenden”, lo cual demuestra un interés mucho más particular de DC como practicante, al no enfocarse en cómo enseñar, sino en cómo sus estudiantes llevan a cabo procesos de aprendizaje –un proceso valioso bidireccional.

En este sentido, desde su rol como formadores y facilitadores, los datos muestran también el interés de los practicantes por promover procesos de aprendizaje en los estudiantes. Se observa que, si bien no hacen una mención explícita de términos como método, enfoque o estrategia de enseñanza, sí reflexionan sobre la manera en que promueven procesos de aprendizaje en los estudiantes. Así lo demuestran CC y SML:

Me encantó que, cuando no sabía la respuesta de algo, entre todos analizamos el tema en cuestión y llegamos a una conclusión, se generó un ambiente de aprendizaje mutuo. Mis alumnos me enseñaron muchas cosas, y me aconsejaron cómo mejorar algunas cosas.

[CC – 1210-132-F-FR-C3-ES – 17:102 (192:192)]

Now, I know more about little kids, about different strategies that I have to use with them, activities and songs [...] how to do a class that they enjoy, but also that they can take advantage of.

[SML – 0910-003-F-IN-C13-PR – 12:4 (11:11)]

A través de lo que nos cuentan CC y SML, es posible ver que por una parte los futuros docentes comienzan a identificar enfoques y estrategias de enseñanza basados en la comunicación y en la construcción conjunta (social) del conocimiento, y por otra que por medio de la comunicación con los estudiantes y de la práctica en sí también adquieren conocimiento importante para su propia labor como profesores. Es valioso también que CC haga visible el aprendizaje recíproco con sus estudiantes y que no advierta solamente una relación unidireccional en este proceso. Tanto CC como SML comienzan a evidenciar maneras de propiciar el aprendizaje en los estudiantes gracias al conocimiento que se genera en su experiencia como practicantes; parece entonces que, teniendo en cuenta a Kemmis (2009), los saberes (*sayings*) que

se generan en la práctica, a través de los modos de relacionarse (*relatings*), propician modos de acción (*doings*).

Lo que a continuación describe LFM es en especial interesante porque identifica claramente al docente en formación como un sujeto multidimensional quien en su práctica asume roles diferentes al de instructor y va más allá de una simple transmisión de conocimientos para asumirse dentro de un contexto más ecológico (Tudor, 2001) de la enseñanza de una lengua:

Es increíble uno como docente se puede convertir en payaso para hacer más amena la clase, un psicólogo cuando tienes que solucionar problemas, un amigo que siempre está dispuesto a ayudarlos y una mamá o un papá para protegerlos siempre, y todo en una misma lengua: inglés.

[LFM – 1130-123-F-IN-C12-PR – 16:204 (303:303)]

Esta reflexión de LFM es invaluable por cuanto evidencia que hay una conciencia de sí misma dentro de un contexto social en el que puede reflexionar sobre su papel como profesora en relación con otros agentes pedagógicos, en este caso los estudiantes. Las conexiones que establece en sus modos de relacionarse (Kemmis, 2009) con sus estudiantes como guía y facilitadora del aprendizaje pueden llegar a ser muy variadas.

Por medio de LFM es fácil ver que los practicantes empiezan a adquirir competencias que van más allá de solo saber enseñar contenidos, pues también se enfocan en formar a sus estudiantes y al mismo tiempo formarse a sí mismos como docentes. Podríamos atrevernos a afirmar que las prácticas formativas y de tipo ecológico y humanístico de los futuros docentes están en consonancia con lo que el MEN (2014) especifica en relación con lo que ha llamado “competencias básicas y fundamentales del maestro” con base en las especificaciones del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes): enseñar, formar y evaluar. SR también nos habla acerca de su interés por formar:

Con los estudiantes, me preocupé desde el primer momento no solo por enseñarles el verbo *to be* y el primer condicional, sino que me preocupé por formar en ellos reflexión en cuanto a su vida profesional y personal, creándoles debate en su interior y dándoles mis experiencias y las de los demás para hacer de ellos personas y profesionales competentes.

[SR – 0930-028-M-IN-C2-PR – 13:169 – (279:279)]

Al igual que se vislumbra esta “competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos” (MEN, 2014) que les permiten a los practicantes influir y suscitar cambios en los estudiantes, se observan roles que reflejan una visión personal del aprendizaje (Richards y Lockhart, 1996). Es interesante ver cómo la reflexión enmarcada en una relación ecológica con otros agentes pedagógicos enriquece la experiencia docente y les ayuda a los practicantes a generar conocimientos propios y creencias

acerca de sus roles, al mismo tiempo que les brinda la posibilidad de reflejar una visión personal de la enseñanza o “una interpretación personal de lo que ellos piensan que funciona mejor en una determinada situación” (Richards y Lockhart, 1996, p. 104, traducción propia). Así lo demuestra SH: “Aprendí que uno no solo puede cumplir el papel de profesor, sino también el de la profe chévere que los comprende y que tiene en cuenta sus opiniones y sugerencias”. [SH – 1130-120-F-FR-C6-DI – 16:130 (208:208)].

En este extracto vemos lo que Feiman-Nemser (2001) llama “creencias de entrada”, las cuales “sirven como filtros para comprender el conocimiento y las experiencias que [los futuros docentes] encuentran” (p. 1016, traducción propia). SH parece tener una creencia particular de que el docente es una figura oscura, lúgubre, carente de sentimientos y al parecer un simple transmisor de conocimientos. Por otra parte, también expresa lo que según ella deben ser sus roles en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes: amigo y compañero que escucha y que posee unos sentimientos positivos. Esto parece mostrar que los practicantes están formando “visiones de lo que es posible y deseable en la enseñanza para inspirar y guiar su aprendizaje profesional y su práctica” (Feiman-Nemser, 2001, p. 1017, traducción propia). Aquí, entonces, la parte afectiva que se hace relevante no es solo la personal (de sentirse querido y aceptado), sino también la que se proyecta hacia los demás: proporcionar cariño y comprensión.

El seminario: “Nunca había tenido la oportunidad de estar del otro lado inventando y preguntándome cómo llegarles y aportarles a los estudiantes”

En relación con el aspecto pedagógico de aprendizaje, el docente en formación de la LLM asume dos roles fundamentales: el presencial y el virtual. En el primero, los practicantes son partícipes del seminario en el que se discuten aspectos teóricos del quehacer docente; en el segundo, la discusión se hace de modo virtual, a través de mecanismos tecnológicos mediante los cuales los practicantes plantean sus puntos de vista respecto a temáticas o problemáticas a las que se enfrentan en el ámbito de la práctica.

A partir del análisis de los eventos narrativos, se evidencia que el seminario es un espacio importante de reflexión tanto personal como social. Es en el salón de clase en la universidad (espacio presencial) donde los profesores en formación pueden explorar su práctica desde una perspectiva teórico-reflexiva y la manera en que conectan sus conocimientos adquiridos y experienciales (Wallace, 1990). Como se anotó en el capítulo 4, el espacio virtual del seminario desarrollado en la plataforma BlackBoard presentó dificultades para muchos practicantes debido a la falta de tiempo o de interés, olvido o desconocimiento de la plataforma, tal como lo anota HD: “En cuanto a la BB, mi desempeño fue malo, pero esto se debe a que no estoy acostumbrado al aula virtual”. [HD – 1110-080-M-IN-C16-PR – 2:34 (127:127)].

Parece ser que la falta de habilidades digitales, para algunos practicantes como HD, es un factor que afecta a los modos de actuar (Kemmis, 2009) que se esperan de ellos.

Sin embargo, respecto a quienes participaron en los foros virtuales propuestos, hay dos posiciones bastante diferentes desde el punto de vista pedagógico. Por un lado están quienes participan porque es un compromiso adquirido y ven el foro desde un punto de vista más operacional, no desde su valor pedagógico para compartir experiencias, hacer reflexión y adquirir conocimiento para mejorar la práctica, sino como una asignación con la cual se debe cumplir, como nos cuenta CR: “A todas las clases del seminario de práctica e incluso los *workshops* asistí con responsabilidad, la participación en el foro fue buena, pues participé en todos”. [CR – 1230-167-F-IN-C2-PR – 11:16 (31:31)].

CR evalúa su participación tanto en la parte presencial como en la virtual en relación con su cumplimiento y responsabilidad y la califica como buena por haber participado en todas las discusiones; sin embargo, no evidencia la importancia del ejercicio como docente en formación. Al parecer, los practicantes califican su participación virtual desde la cantidad, mas no desde la calidad; es común, entonces, encontrar en los relatos de los practicantes que dar opiniones es suficiente, aparentemente, con el fin de cumplir con la actividad, lo cual parecen valorar más allá del aprendizaje y de la posibilidad de compartir experiencias de la práctica:

En cuanto a la participación de las actividades, la mayoría de veces las hice, aunque no participé en la última actividad del B. B.

[CR – 1030-075-F-IN-C12-PR – 1:55 (111:111)]

Cumplí con las participaciones de los foros y los aportes durante los talleres realizados durante el semestre.

[CR – 1230-172-M-FR-C15-PR 11:5 (10:10)]

Si bien se puede entender que estos practicantes “cumplieron” con las actividades virtuales, no hay indicios suficientes para dilucidar la importancia que sus participaciones tuvieron tanto para sí mismos como para las dinámicas propuestas en las discusiones virtuales.

Por otra parte, es de rescatar que para otros futuros profesores la herramienta virtual fue de utilidad. Así lo demuestran ICG y NFC:

Finalmente siento que he aprendido muchas cosas que me servirán más adelante en cuanto al diseño de materiales, evaluación y a través del foro en el que hemos podido plasmar todo lo que pensamos y aprendemos día a día.

[ICG – 1130-115-M-FR-C11-PR – 9:48 (254:254)]

Las participaciones en el foro, aunque fueron pocas, me las tomé en serio y creo que fue una excelente oportunidad para reflexionar sobre los contenidos.

[NFC – 1230-159-M-IN-C7-PR – 11:9 (16:16)]

Es claro para ICG y para NFC que la participación en los foros va más allá del simple cumplimiento. ICG ve la importancia de los saberes compartidos para su práctica personal y dentro del trabajo conjunto con sus pares. Al parecer, los modos de acción que se generan en el espacio virtual favorecen una modificación positiva de sus propios saberes (Kemmis, 2009). Por su parte, NFC valora la oportunidad de reflexión que la herramienta le proporciona. Si bien observa una falla de tipo operativo en su cumplimiento, también se posiciona como aprendiz y evidencia un aprovechamiento de la oportunidad para reflexionar acerca de los saberes compartidos en este espacio.

A escala personal, se observa en los datos que el seminario presencial se convierte en una fuente fundamental de aprendizaje y reflexión para los futuros profesores, la cual les proporciona herramientas para contrastar la teoría que aprenden con la experiencia de la práctica en el colegio. Así lo expresan CGP y YB:

El seminario fue para mí de mucha ayuda porque resolvió bajo un nivel teórico muchas dudas e inquietudes con las que llegaba del colegio

[CGP – 1030-074-F-IN-C5-PR – 1:11 (6:6)]

El seminario fue la base teórica de lo que yo estaba aprendiendo, aplicando y observando en mi práctica. En varias ocasiones contrasté temas del seminario con la vida real del colegio, lo que me ayudó a confirmar e incluso a cuestionar detalles y metodologías.

[YB – 1110-076-F-IN-C16-PR – 2:17 (71:71)]

CGP y YB hacen valoraciones positivas acerca de la naturaleza de este espacio, pues les provee un soporte teórico a la parte práctica de su labor como docentes y al mismo tiempo les ofrece la oportunidad de reflexionar sobre su contexto desde una perspectiva crítica. Es interesante encontrar que, si bien la experiencia en el colegio es apreciada por los practicantes porque es allí donde pueden vivir la labor docente (ver sección del colegio en este capítulo), el conocimiento teórico base en términos de analizar al docente-aprendiz, el contexto social y especialmente el proceso pedagógico (Freeman y Johnson, 1998), parece ser también importante para comprender esta labor de una manera holística y realista en su contexto.

Desde su rol como aprendices, los practicantes parecen hacer relevantes dos aspectos bastante diferentes en relación con su trabajo en el seminario. Por un lado, algunos tienden a resaltar un interés de tipo instrumental respecto a las asignaciones que deben cumplir en esta materia de la práctica, tales como la asistencia o la participación en foros virtuales. LNJ y LEB nos cuentan:

Fui regular en la asistencia a los talleres y a las clases, además tuve una participación activa durante los mismos. No fui constante en la participación en el foro, fallando alrededor de dos veces, pero siempre que participaba aportaba ideas nuevas y aspectos mencionados en los talleres.

[LNJ – 1230-178-F-IN-C12-PR – 11:12 (22:22)]

De esta manera considero que como estudiante fui responsable con mis deberes, cumplí con mis compromisos y adopté una actitud de respeto, participación y seriedad que eran acordes con la clase, intenté aportar con mis ideas y opiniones e incluso compartir mis dudas, procuré cumplir con las fechas; aunque en ocasiones no logré entregar las cosas en la fecha acordada, fui lo suficientemente responsable como para entregarlas todas lo mejor que pude.

[LEB – 1210-146-F-IN-C7-PR – 10:59 (213:213)]

Tanto LNJ como LEB ven su trabajo desde una perspectiva tecnológica (Tudor, 2001) relacionada con el cumplimiento de lo que se espera de su asistencia al seminario. Sin embargo, al mismo tiempo parece que este espacio les posibilita expresarse y aportar ideas que posiblemente contribuyan a la construcción colectiva de conocimiento. Este segundo aspecto que los practicantes hacen relevante, aunque discordante en comparación con el anterior, también es significativo para los futuros docentes en su rol como estudiantes, junto con la posibilidad de llevar a cabo procesos de reflexión en relación con su propia práctica. Así lo comenta AM:

En cuanto a los aspectos positivos puedo decir que la participación en clase fue muy buena, siempre traté de aportar cosas positivas a la construcción de conceptos y desarrollo de ideas, siempre traté de relacionar los temas vistos no solo con mi experiencia en [colegio], sino también con mi experiencia profesional como docente de inglés.

[AM – 1210-138-M-FR-C6-DI – 10:19 (82:82)]

Se evidencia en los eventos narrativos que el diálogo y la reflexión que se generan en el espacio del seminario son aspectos preponderantes y de gran utilidad para los practicantes porque a través de ellos también pueden identificar inconvenientes en la experiencia docente y encontrar formas de mejorar. ES nos presenta su caso, relacionado con nuestras afirmaciones:

La práctica y el seminario fueron para mí un espacio de reflexión y una oportunidad para poner en práctica mis habilidades como docente. También con el seminario pude ver en qué aspectos tengo dificultades, en cuáles he fallado y aprendí nuevas estrategias para mejorar e implementar en mi futura vida profesional.

[ES – 1010-058-F-IN-C7-PR – 8:15 (30:30)]

Para ES, el espacio del seminario le permite explicitar reflexiones acerca de la relación entre la teoría y la práctica al mismo tiempo que puede identificar las debilidades sobre las cuales trabajar. Según Randall y Thornton (2001), “uno de los aspectos más importantes de la formación docente es que el conocimiento necesita integrarse con la práctica” (p. 26, traducción propia); esto parece evidente en los eventos narrativos de los practicantes por cuanto identifican la importancia de integrar tanto el conocimiento adquirido a través de la teoría como el experiencial que logran mediante el ejercicio mismo de su acción como docentes.

En este tipo de afirmaciones, en las que los futuros docentes hacen evidente su valoración del aprendizaje y transferencia de conocimiento teórico a partir del seminario, el tipo de saber al que aluden es, según la clasificación de conocimiento que Randall y Thornton (2001) presentan con base en Shulman (1987), principalmente de tipo pedagógico general. Se encuentra a través del análisis de los eventos narrativos que el trabajo reflexivo del seminario es una fuente de aprendizaje y los materiales son fuente de información a través de los cuales los practicantes pueden adquirir y poner a prueba conocimientos y habilidades en relación con asuntos como el manejo de grupo o la preparación de clase. Con DCM y VD podemos comprender estos hallazgos:

Por ejemplo el manejo de la clase en cuanto a la disciplina me ayudó mucho para mis clases del [colegio] ya que había un gran número de estudiantes y la indisciplina era una de las debilidades ya superadas.

[DCM – 0930-012-F-IN-C2-PR – 7:2 (5:5)]

Las lecturas fueron de gran ayuda incluso utilizar materiales extraídos de la lectura para las clases, además los seminarios en los que se discutieron las lecturas me sirvieron para aplicar nuevas estrategias en el aula.

[VD – 1010-044-F-IN-C7-PR – 8:88 (320:320)]

DCM y VD muestran el valor que le dan al saber pedagógico que adquieren a partir del trabajo en el seminario. Se identifica también la transferencia de habilidades que realizan entre el seminario y su práctica, la cual en ambos casos se advierte como positiva.

En relación con la importancia del espacio del seminario en lo social en el contexto de la práctica pedagógica, hay ciertos aspectos que sobresalen en lo que dicen los profesores en formación. Si bien el ejercicio reflexivo en el seminario brinda oportunidades para la introspección y el análisis de las habilidades y potencialidades de los practicantes a escala individual, ellos también hacen evidente que este espacio es vital en el nivel grupal. Desde una perspectiva social (Vygotsky, 1978) y ecológica (Tudor, 2001; Van Lier, 1997), el trabajo presencial y virtual del seminario se convierte en una oportunidad invaluable para la construcción conjunta de conocimiento y para la resolución de inquietudes y dificultades mediante un diálogo significativo apoyado en el conocimiento experiencial y el teórico. Las conexiones sociales (Kemmis, 2009) que caracterizan esta práctica específica parecen convertirse entonces en un eje fundamental para la formación de nuevos saberes en este espacio de la práctica.

Es a través del seminario que los practicantes tienen la oportunidad de compartir experiencias con sus pares desde sus roles como profesores y poner en común logros y conflictos que han tenido en su desempeño como docentes. Dentro del ciclo reflexivo de Wallace (1990), el salón de clase es entonces un espacio excepcional en el que los practicantes examinan y valoran la práctica gracias a la reflexión conjunta, al tiempo que generan nuevas ideas, creencias y teorías en relación con

sus conocimientos adquiridos y experienciales (ver capítulo1). Dada la naturaleza social del salón de clase (Tudor, 2001) y con base en la perspectiva ecológica (Tudor, 2001; Van Lier, 1997) que considera a los participantes de la experiencia educativa de manera holística, entendemos la riqueza de aquellas instancias en las cuales los practicantes hacen relevantes las relaciones con sus pares y los beneficios que estas les traen dentro del contexto en que se encuentran. Podemos corroborar esta afirmación en lo que nos dice JV: “Las relaciones con mis compañeros del seminario fueron buenas y asimismo enriquecedoras pues al hablar con ellos compartimos experiencias estando en el rol de docentes”. [JV – 1210-143-F-IN-C2-PR – 10:70 (242:242)].

Es interesante encontrar que, además de la relevancia que JV le da a calificar las relaciones con sus pares, se advierte la importancia de la dimensión social en el proceso de aprendizaje de los practicantes: la posibilidad de aprender de otros, de sus conocimientos adquiridos y experienciales a través de las conexiones (Kemmis, 2009) que establecen con ellos. Esto también lo vemos reflejado en la reflexión que hace CN: “Además, me parece significativo resaltar que tuve la oportunidad de compartir con mis compañeras lo que aprendía en el colegio, e incluso de compartir con ellas ideas, materiales o técnicas que son empleados en el colegio y que podían ser útiles en su práctica”. [CN – 1010-063-F-IN-C12-PR – 8:46 (98:98)].

Con base en lo que cuenta CN, se puede decir que el contacto entre individuos que se encuentran en la misma situación parece generar lazos ya no de tipo afectivo solamente, sino también profesional al compartir experiencias, ideas y conocimientos adquiridos a través de la práctica.

LR evidencia la importancia del trabajo colaborativo entre los participantes del seminario y cómo las relaciones que establecen su rol social favorecen la posibilidad de compartir saberes y experiencias en relación con sus modos de actuar en la práctica (Kemmis, 2009), lo cual a su vez posibilita el colegaje entre pares: “Cada uno, al contarse la experiencia vivida, se daba de una u otra manera un consejo de lo que al otro le había funcionado. Ya es un trato diferente, es de colega a colega”. [LR – 1010-057-F-IN-C2-PR – 8:61 (170:170)].

Los practicantes llegan a construirse en una relación de este tipo, especialmente en el contexto del trabajo presencial, debido al conjunto de redes (Wright, 1987) o conexiones (Kemmis, 2009) que establecen con sus pares. Estar en contacto con otros hace posible el diálogo acerca de asuntos de la práctica y genera colaboración a un nivel de pares desde su rol de docentes. Sin embargo, algo que debemos resaltar en lo que nos dice LR tiene que ver con la manera en que construye su identidad: no se asume como estudiante, sino como profesora y así mismo construye a sus pares.

Finalmente, en la construcción colectiva de conocimiento, la docente del seminario también ocupa un lugar importante como guía para los practicantes por contribuir al mejoramiento de sus habilidades, tal como lo expresa MAS: “Tomé notas de las presentaciones realizadas por la profesora, de las correcciones que me hacía

tanto a mí como a mis compañeros y mejoré notablemente en cuanto a la elaboración de *lesson plans*". [MAS – 0910-006-F-IN-C16-PR – 6:29 (59:59)].

Se observa la importancia de la retroalimentación de la docente orientadora del seminario como insumo para el progreso de los practicantes en sus habilidades y la adquisición de saberes pedagógicos generales (Randall y Thornton, 2001) útiles en su labor como profesores. En este sentido, y tal como lo expresa JCB, el trabajo del seminario está en estrecha relación con una conciencia de evolución en la experiencia del colegio: "Cumplí con las entregas de fichas, trabajos y demás y aunque en algunas ocasiones tuve problemas aceptando la retroalimentación, siempre me esforcé en mejorar lo que me corregían y creo que eso se reflejó, sobre todo, en mi última observación". [JCB – 1210-129-M-FR-C3-ES – 10:65 (224:224)].

Esta reflexión de JCB nos permite visualizar cómo el trabajo en el seminario favorece la transferencia de conocimientos y habilidades a la práctica; si tenemos en cuenta que al mismo tiempo la labor docente en el colegio enriquece las discusiones en el seminario, nuestra hipótesis es que los saberes adquiridos y experienciales se enriquecen mutuamente dentro del ciclo reflexivo (Wallace, 1990) de la práctica. Si bien la retroalimentación para JCB parece ser problemática, contribuye a su propio mejoramiento en la práctica.

El guía pedagógico: "Aprendí muchísimo, sobre todo cómo tratar casos que parecían imposibles"

Desde el trabajo reflexivo de la práctica pedagógica, los futuros profesores valoran altamente el trabajo con el guía pedagógico al punto de verlo como un experto de la enseñanza en cuya experiencia y conocimiento pueden confiar. En este espacio de la práctica pedagógica se observa que los practicantes reflexionan básicamente desde sus roles como aprendices mientras nutren sus conocimientos y experiencias a través de las tutorías y la retroalimentación. Es así que las ideas presentadas sobre su relación con el guía pedagógico, en la que se asumen más dentro de un proceso de formación, tienden a doblar en número (32 vs. 15) a aquellas que tienen que ver con su rol como profesores. Es decir, en el espacio del trabajo con el guía pedagógico los procesos de aprendizaje de los practicantes parecen prevalecer sobre los de enseñanza; sin embargo, es precisamente este aprendizaje el que aparece en los eventos narrativos como trascendental para el mejoramiento en su desempeño cuando asumen su rol docente como guías, facilitadores o instructores en sus clases.

Se identifica que la relación con el guía es muy importante para los practicantes por razones de diferente índole. Por una parte, construyen a su consejero como una fuente invaluable de aprendizaje en sus roles como docentes, especialmente en los que tienen que ver con la institución donde realizan su práctica (Richards y Lockhart, 1996). En este sentido, como se anotó en la sección colegio del presente

capítulo, hay aspectos tanto instrumentales/tecnológicos como reflexivos que se hacen evidentes en los eventos narrativos.

Desde el punto de vista de lo afectivo, el tener una buena relación con el guía pedagógico parece influenciar positivamente el desempeño de los practicantes tanto en la planeación como en la realización de las clases. Los practicantes aprecian no solo el conocimiento y la experiencia del guía, sino sus valores personales para orientar desde una perspectiva humana. Así lo evidencian FP y JP:

En cuanto al trabajo con mi guía pedagógico [...] puedo decir que esta fue muy bonita porque no me encontré con un individuo instrumentado para el buen desempeño profesional sino con un gran ser humano que me acompañó, guio, criticó, exaltó y sugirió el modo en que podría desempeñarme en el colegio y con los demás.

[FP – 1010-053-M-IN-C11-PR – 13:9 (119:119)]

En cuanto a las observaciones siempre me sentí cómodo y encontré en mi guía un apoyo muy grande, siempre fue muy respetuosa con las decisiones que tomé y siempre traté de ser muy receptivo frente a sus críticas.

[JP – 1130-108-M-IN-C2-PR – 15:4 (57:57)]

El nivel de empatía que practicantes como FP y JP logran con su guía es preponderante, pues parece tener relación con la manera en que reciben la retroalimentación y la incorporan en sus clases. Se puede hacer una relación entre este hallazgo y los roles personales o de desarrollo que Randall y Thornton (2001) identifican en la labor del mentor en programas de educación de docentes en formación: los practicantes valoran positivamente que el guía sea un motivador, que estimule la confianza, que sea un consejero, una mano amiga y que sea clave en la resolución de problemas. El siguiente extracto presenta precisamente la importancia del trabajo del guía para motivar al estudiante: “No solo me ayudó en la teoría, también me enseñó estrategias para persuadir a los estudiantes en la práctica. En resumen, fue un aprendizaje que me llenó mucho para motivarme y seguir aprendiendo en el camino como docente”. [AP – 1130-107-M-FR-C7-PR – 15:41 (292:292)].

Más allá de los conocimientos que le pueda ofrecer, es importante para AP que el guía lo motive en su proceso de aprendizaje para que mejore en su labor no solo a corto plazo, durante la práctica, sino a través de su carrera. De igual manera, el trabajo del guía trasciende la labor pedagógica cuando las emociones de algún futuro docente frente a su práctica son demasiado fuertes para enfrentarlas y asumirlas por sí mismo. Cuando los practicantes afrontan situaciones de dificultad en las que sus niveles de estrés y frustración son muy altos, la labor del guía puede llegar a requerir lo que Randall y Thornton (2001) llaman “intervenciones catárticas” en las que “las emociones puedan ser liberadas de alguna manera” (p. 102, traducción propia). SH presenta su caso, relacionado con este tipo de situación: “Al final y a pesar de

enfrentar situaciones difíciles al dialogar con mi guía pedagógica logré conciliar mis sentimientos y actitudes frente a lo que pensaba de mi quehacer con los niños de esta institución”. [SH – 1130-120-F-FR-C6-DI – 15:30 (198:198)].

Asociamos las emociones que SH hace explícitas con la idea de que el docente en formación es multidimensional. Ella no solo se asume como docente que tiene ciertas funciones y cumple unos roles determinados, sino que también es una aprendiz y como tal construye su identidad como persona que posee sentimientos y actitudes frente a su labor. En este sentido, teniendo en cuenta que la práctica es situada (Kemmis, 2009), se observa que esta también “contribuye a la formación de identidades” (p. 23, traducción propia). Al parecer, las situaciones de reflexión facultan a los practicantes para hacer explícita una posición ecológica (Tudor, 2001; Van Lier, 1997) en la cual se asumen dentro de una perspectiva humana en relación con otros actores pedagógicos, con su contexto y con la labor docente.

Por otra parte, también se evidencia en los datos obtenidos que los practicantes aprecian con gran interés los roles de tipo técnico o de evaluación (Randall y Thornton, 2001) en sus guías: prepararlos en relación con habilidades que usan en el salón de clase, informarles sobre aspectos más amplios del currículo, ayudarlos en la formación y clarificación de objetivos y evaluar su desempeño en las clases. Así lo demuestra MAB: “El trabajo con [la guía pedagógica] ha resultado muy gratificante, por mi parte agradezco sus comentarios y sugerencias porque gracias a ella he podido corregir mis falencias en la enseñanza”. [MAB – 1230-173-F-IN-C12-PR – 17:16 (37:37)].

Es interesante notar aquí la importancia que parecen tener el conocimiento y la experiencia de la guía y la influencia de esta sobre las actuaciones de MAB. Según Feiman-Nemser (2001), “la inducción produce un cambio en la orientación de los roles y un cambio de saber sobre la enseñanza a través del estudio formal, a saber, cómo enseñar confrontando los retos del día a día” (p. 1027, traducción propia). Si bien la practicante sentía una debilidad –de tipo tecnológico (Tudor 2001) en cuanto a su rol institucional (Richards y Lockhart, 1996)– en la enseñanza, por el consejo de su guía logró vencer la dificultad: sus ‘falencias’.

La reflexión motivada por el guía pedagógico a través de la retroalimentación es importante para los practicantes porque con ella pueden mejorar la manera en que desarrollan su práctica y se forman como docentes. Así lo evidencian LMC y SAS:

Finalmente, en relación con las observaciones que mi guía pedagógica me hizo, puedo decir que siempre las tuve en cuenta para mejorar, las apliqué en cada momento que fuera necesario, es decir, puedo decir que la retroalimentación me ayudó a ser mejor cada día en clase y favoreció notoriamente mi desempeño como profesora-practicante.

[LMC – 1010-043-F-IN-C11-PR – 13:57 (361:361)]

En tercer lugar, mi trabajo con [la guía pedagógica] fue siempre activo. Ella por su parte se encargó de ayudarnos a sortear los retos que ser profesor impone. Yo por mi parte me esforcé siempre por tener en cuenta sus sugerencias y sobre todo ponerlas en práctica. Asistí a todas las reuniones, siempre preparaba mis planes de clase, en cuanto se veía el tiempo para que fueran corregidos.

[SAS – 1010-060-F-FR-C4-PR – 13:44 (298:298)]

Vemos de manera interesante que para LMC y SAS sus guías pedagógicas les proveen un andamiaje (Bruner y Sherwood, 1975; Vygotsky, 1978) con el que logran una evolución positiva en su rol como planeadores de clase, o como instructores al enfrentar circunstancias en el desarrollo de las actividades. A partir del diálogo reflexivo con sus guías, los practicantes evidencian un interés personal por realizar cambios informados en su labor de enseñanza, los cuales redundan en resultados positivos.

Por otra parte, el guía también promueve un rol de tipo reflexivo que empodera a los practicantes para analizar su propia labor docente, al parecer teniendo en cuenta una perspectiva ecológica (Tudor, 2001; Van Lier, 1997) en que consideran su propio ser, sus relaciones con otros actores pedagógicos, y su realidad social fuera del salón de clase. Así lo mencionan AO y JO:

De igual manera, las reuniones de la guía pedagógica me ayudaron para reflexionar acerca de varias de las situaciones que se presentaron en el colegio y que hicieron que aprendiera un poco más acerca de la realidad docente.

[AO – 0930-023-F-FR-C11-PR – 12:65 (226:226)]

[...] la retroalimentación de [la guía pedagógica] fue una gran ayuda y mejoró no solo mi desempeño como docente sino como persona.

[JO – 1010-052-F-IN-C2-PR – 13:23 (198:198)]

Hasta el momento hemos visto que el practicante tiende a identificarse como aprendiz que necesita de alguien que le brinde andamiaje (Bruner y Sherwood, 1975), es decir, que le “provea el marco para examinar la experiencia de enseñanza, y desde ese marco proveer metas específicas para la siguiente experiencia” (Randall y Thornton, 2001, p. 41, traducción propia). Sin embargo, es valioso encontrar que algunos de los futuros profesores no consideran a su guía pedagógico como un instructor, sino como un colega, tal como lo demuestran IG y OLM:

Realmente me sentía muy apoyada por [la guía pedagógica] como lo expresé en la evaluación de la guía pedagógica, su experiencia me permitió mejorar en cada una de las actividades realizadas en el colegio. Teníamos una relación de colegas y no solo de profesor-alumno y eso me permitió sentirme cómoda en cada una de las clases.

[IG – 1210-150-F-IN-C2-PR – 16:11 (54:54)]

A pesar de los errores antes mencionados, el trabajo con el guía pedagógico generó importantes retroalimentaciones que enriquecieron mi práctica profesional, y

considero que también aporté algunos conocimientos pedagógicos didácticos a mi guía, los cuales plantearon discusiones muy productivas a nivel profesional.

[OLM – 1210-144-F-FR-C11-PR – 16:37 (234:234)]

IG y OLM no se asumen solo como alumnas que reciben andamiaje (Bruner y Sherwood, 1975; Vygotsky, 1978) por parte de sus guías para mejorar su práctica, sino que se sienten en la capacidad de aportar conocimiento pedagógico y ubicarse en una relación uno a uno con quien las orienta en su proceso. Esta es una relación motivante de reciprocidad que beneficia a los estudiantes del colegio –porque la enseñanza parece mejorar luego de la retroalimentación– así como a las practicantes mismas en su proceso de aprendizaje y formación como docentes.

Una parte importante del trabajo con el guía pedagógico es el uso de una bitácora como documento de reflexión (ver capítulo 4). Se evidencia en los eventos narrativos de los practicantes que este instrumento cumplió también funciones de tipo reflexivo e instrumental. Aunque se encontró que no todos los practicantes la mencionaron, la bitácora sí fue importante como instrumento de reflexión para otros. MM da cuenta de esto:

El diario de reflexión lo utilicé tanto como para escribir mis sentimientos y pensamientos sobre lo que pasó en el colegio y me alegró o molestó, o causó cualquier tipo de reacción en mí, como para hacer reflexiones sobre el modo en el que el profesor daba la clase, mi punto de vista desde lo que hemos aprendido a lo largo de la carrera y los aciertos del profesor en el manejo de su clase.

[MM – 0930-037-F-FR-C11-PR – 12:118 (246:246)]

El relato revela la manera en que MM usó la bitácora para plasmar sentimientos y pensamientos, hacer reflexiones personales y expresar opiniones e ideas acerca de eventos. La bitácora, como instrumento reflexivo, sirvió entonces a dos propósitos expuestos por Richards y Lockhart (1996): registrar eventos para una posterior reflexión y llevar al estudiante a hacer descubrimientos acerca de la enseñanza. En este proceso de descubrimiento, sin embargo, cabe mencionar que la bitácora parece convertirse también en un mecanismo que les permitió a quienes la utilizaron apropiadamente ir más allá de los procesos de enseñanza a descubrirse como individuos y como aprendices dentro de un contexto social y académico complejo. Sin embargo, es importante mencionar también que mientras algunos hacían anotaciones sobre sus experiencias, otros lo dejaban olvidado o lo escribían a su manera (ver capítulo 4). Esto se debió, al parecer, a una falta de revisión y retroalimentación constante.

Conclusiones

A partir del análisis que hemos realizado de los eventos narrativos de los futuros profesores en las diferentes cohortes mencionadas anteriormente (ver capítulo 1),

presentamos ahora algunas consideraciones sobre teorías de enseñanza y pensamientos pedagógicos que ellos parecen construir a partir de sus experiencias en la práctica. En este sentido, entendemos al igual que Kemmis (2009) que la práctica también se encuentra informada y justificada por teoría(s) “incluso si estas teorías no están completamente elaboradas o si el practicante no es consciente de ellas, e incluso si las teorías que están involucradas son contradictorias o incoherentes” (p. 23, traducción propia). Pretendemos mostrar de manera sucinta nuestras interpretaciones de los hallazgos en los diferentes espacios de la práctica y conclusiones de los practicantes a partir de su autovaloración y dejar abierta una discusión académica sobre lo que estas pueden llegar a representar en el ámbito del programa de formación de docentes de la universidad y quizá transferibles a otros programas de formación inicial de docentes de lenguas.

Cada cohorte puede llegar a ser un universo único debido a las características y a las situaciones particulares de cada grupo de practicantes en relación con factores de tiempo, espacio e incluso contacto con agentes pedagógicos; por lo tanto, buscamos presentar y comprender los aspectos más relevantes que pudimos observar a través del análisis de las narraciones.

La experiencia como oportunidad de aprendizaje y reflexión

A través del análisis de los eventos narrativos sobre el espacio del colegio, se evidencia que el conocimiento experiencial es vital para los practicantes porque les da la oportunidad, por una parte, de reflexionar acerca de la profesión docente y, por otra, de adquirir conocimiento práctico para su labor como profesores en cuanto al diseño de materiales, la planeación y realización de las clases y el manejo de grupo. También identificamos la importancia que ven los practicantes en tener roles definidos, y a nuestro parecer entendidos desde una perspectiva social ecológica (Tudor, 2001), en la que puedan asumirse como figuras de autoridad que al mismo tiempo puedan ser vistos por los estudiantes desde una visión de familiaridad y confianza. Ser docentes, según se observó, incluye demostrar sentimientos positivos de cariño hacia los estudiantes y buscar estrategias más sociales de construcción de conocimiento, dejando atrás roles de simples instructores para adquirir otros más de tipo humanístico. Las conexiones que los practicantes establecen en las arquitecturas de la práctica (Kemmis *et al.*, 2014) propician en ellos un conocimiento más profundo de las maneras pedagógicas para planear y desarrollar sus actividades desde la perspectiva de la enseñanza y también del aprendizaje de sus alumnos.

La práctica pedagógica en el colegio es una experiencia sin igual para los futuros docentes en su proceso de formación, así como lo narra CAJ:

Sobre el aprendizaje puedo decir que uno no aprende lo que es la docencia hasta que no lo ha vivido. No hay comparación entre lo que aprendemos en la universidad y lo que es vivir la práctica como tal. Es una experiencia realmente imprescindible para

conocer la labor docente. Pude experimentar realmente lo que es manejar una clase, diseñar material y posteriormente saber si fue efectivo, etc.

[CA] – 1130-121-M-IN-C2-PR – 29:16 (220:220)]

Por medio de las cohortes pudimos ver que la experiencia en la institución es parte fundamental para que los practicantes se formen como docentes por el hecho mismo de enfrentar las situaciones de enseñanza en contextos reales y poder aplicar los conocimientos y habilidades que han formado en su carrera.

El conocimiento profesional se construye socialmente

Kemmis (2009) afirma que “la práctica está siempre socialmente formada y socialmente estructurada” (p. 23, traducción propia). En este sentido, es importante observar que los practicantes conciben el seminario como un espacio importante de aprendizaje individual y social desde una perspectiva teórica. Uno de los valores más importantes del trabajo en el salón de clase con pares consiste en la construcción conjunta de conocimientos y en los aportes que desde un punto de vista pedagógico práctico se puedan generar. Aunque se identifica una tendencia instrumental en el uso de las fuentes de información y de aprendizaje, es valioso que se genere reflexión sobre la práctica desde una perspectiva teórica que sustente las decisiones y las acciones que los practicantes pongan en uso en su práctica (ver capítulo 4). Al mismo tiempo, se generan oportunidades de colegaje en que cada practicante parece adquirir un valor colaborativo para aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de sus compañeros.

En general, los practicantes reconocen el valor del trabajo en los tres espacios de la práctica y la importancia de los conocimientos y habilidades que adquieren en su formación como futuros docentes. Así lo demuestran MAU y CB:

Finalmente, en cuanto a mi aprendizaje creo que ha sido muy grande. Todas las cosas que he aprendido no solo en la institución gracias a la guía pedagógica, sino también en el seminario, creo que son cosas que nunca voy a olvidar, que siempre voy a poner en práctica de ahora en adelante como docente y que me han aportado y me han hecho crecer como futura docente.

[MAU – 1130-124-F-IN-C12-PR – 29:29 (323:323)]

Esta experiencia en general pero sobre todo la puesta en escena de todo lo que había leído y aprendido fue muy edificante, es la materialización de la teoría y como dije anteriormente me ayudó tanto a nivel personal como en mi formación.

[CB – 1110-089-F-IN-C12-PR – 5:26 (160:160)]

MAU y CB entienden la práctica en sus diferentes ámbitos como una fuente invaluable de aprendizaje, y es interesante ver que no la valoran desde la inmediatez de

la experiencia que deben tener en el colegio durante un semestre, sino desde una perspectiva personal y profesional mucho más amplia y duradera en el tiempo.

El guía orienta más allá de lo académico

En relación con el pensamiento pedagógico que construyen los practicantes a partir del espacio con sus guías, encontramos que estos son considerados por los practicantes como una fuente importante de aprendizaje donde factores de tipo académico como social y afectivo son preponderantes especialmente para sus procesos de aprendizaje. Si bien hay tendencia a ver algunas veces el trabajo del guía desde una perspectiva operativa para mejorar en la elaboración y aplicación de planes de clase, es también importante encontrar que practicantes hagan relevante el valor que tienen la retroalimentación y las orientaciones tanto de tipo pedagógico como personal y profesional para mejorar sus prácticas y saberes pedagógicos:

No solo es una experiencia pedagógica, es una experiencia que ha transformado por completo mi perspectiva de lo que significa realmente enseñar. Considero que este proceso fue en su totalidad satisfactorio, ya que hubo una evolución en mí, la cual fue notoria tanto para las personas en [el colegio] como para mí y mi guía pedagógico.

[LR – 1130-112-F-IN-C5-PR – 29:27 (312:312)]

Mi experiencia en la práctica docente fue formidable, llena de grandes vivencias, recuerdos y enseñanzas de gran valor para mi vida profesional y personal. Fue una mundología inmensa la adquirida en todo este proceso.

[SR – 0930-028-M-IN-C2-PR – 26:7 (207:210)]

Un cambio radical positivo advierten LR y SR en sus creencias y conocimientos sobre la enseñanza gracias a la práctica, y es lo que se observa que piensan los practicantes en las diferentes cohortes. Ellos valoran altamente el trabajo del guía, pues gracias a sus consejos y retroalimentación advierten un mejoramiento considerable en su desempeño como docentes.

Habiendo presentado consideraciones generales acerca de las teorías de enseñanza y pensamientos pedagógicos que los participantes del estudio parecen construir a partir de sus experiencias en la práctica, procedemos ahora a mencionar aspectos que consideramos podrían analizarse en futuras investigaciones y que deberían ocupar un espacio en las reflexiones que se generen tanto con los practicantes como en instancias superiores de la LLM, de manera que sean tenidos en cuenta en el programa de la asignatura: el uso de la bitácora como instrumento de reflexión en los tres espacios y el papel del docente del seminario en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los practicantes.

Es interesante encontrar que si bien en el trabajo con el guía pedagógico la bitácora adquiere importancia desde la reflexión y a la vez desde la perspectiva del

cumplimiento, este instrumento tuvo mayor preeminencia como herramienta reflexiva (y también instrumental) en el espacio del trabajo con el guía pedagógico (40 menciones), mientras que en el espacio del colegio tiene muy poca relevancia (4 menciones) y en el espacio con el guía pedagógico la bitácora es mencionada básicamente por los practicantes de una sola cohorte (12 practicantes de la cohorte 0930, 1 de la 1110 y 1 de la 1010).

Con base en lo anterior, si bien se vislumbra que la práctica pedagógica reflexiva tiene un impacto positivo en la formación de los futuros docentes, es importante también considerar qué instrumentos de reflexión se están usando, cómo y con qué fin(es) se utilizan y si se trabaja sobre ellos consciente y consistentemente durante la práctica. De esta discusión pueden surgir nuevos interrogantes: ¿hasta qué punto se está formando a los futuros docentes en la adquisición de saberes y habilidades de tipo tecnológico (Tudor, 2001) y dejando de lado la formación en la reflexión? ¿Existe algún tipo de discordancia entre lo que el programa de práctica pretende lograr en relación con la reflexión y lo que se realiza en el trabajo de los tres espacios?

Por otra parte, sería interesante identificar de manera más clara el papel que el docente que orienta el espacio del seminario tiene en la formación de los futuros profesores. La literatura generalmente solo hace referencia a un docente que se encarga de guiar a los profesores en formación en diferentes dimensiones de su quehacer, tanto en el aspecto teórico como en el práctico. En nuestro caso, estas labores están distribuidas entre el profesor del seminario y el guía pedagógico, lo cual genera dinámicas particulares en el desarrollo de la práctica en la LLM. Es entonces relevante preguntarse un poco más acerca del rol de estas figuras: ¿cuál es el papel del docente del seminario en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los practicantes? ¿Qué impacto tiene la presencia tanto de un guía pedagógico como de un docente formador en un programa de licenciatura? ¿Qué dinámicas particulares se generan a partir de la presencia de dos docentes en la práctica? ¿Qué implicaciones de tipo pedagógico y procedimental se suscitan a partir de la existencia de esta figura? Estos interrogantes pueden tener un impacto positivo para el mejoramiento del programa de formación de docentes de nuestra universidad en particular y tal vez de otras instituciones que puedan fijar su atención en un estudio como el nuestro.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Con esta investigación nos quedan más interrogantes para continuar la reflexión sobre la formación inicial de docentes y, por extensión, la de los docentes de lenguas en ejercicio. Pensar un respaldo epistemológico de arquitecturas de prácticas en el entorno educativo develadas a partir de eventos narrativos escritos en procesos de autovaloración nos permite aventurar la hipótesis de que la práctica docente es un sitio epistemológico muy fructífero. Allí, la interacción de los profesores en formación inicial nos permitió no solo un acercamiento a una(s) arquitectura(s) de práctica (Kemmis *et al.*, 2014), sino también una mayor comprensión de qué aspectos de esa formación fueron relevantes para los participantes en el momento de realizar la autovaloración.

En el espíritu de la autorreflexión pensamos que es importante plantear estudios como este con un carácter longitudinal para examinar, por ejemplo, los momentos en que los profesores en formación aspiran a ser parte de comunidades imaginadas (Pavlenko y Norton, 2007; Kanno y Norton, 2003) (meta común) y cómo ese anhelo constituye una arquitectura dinámica y cambiante –no estática– con modos de conocer, de hacer y de relacionarse (Kemmis *et al.*, 2014) al ser miembros de comunidades de aprendizaje (Wenger, 1998). Es claro que existen perspectivas internacionales sobre la formación del profesorado de idiomas y estas traen un conjunto excepcional de temas orientados a lo que podría considerarse el conocimiento base

de los profesores (Tarone y Allwright, 2010). Estos temas son culturalmente sensibles a los contextos educativos y comienzan con la formación inicial de docentes y la de docentes en ejercicio para responder a una sociedad global (Kumaravadivelu, 2012) y para responder a contextos más localizados (Sharkey y Clavijo-Olarte, 2012). Esto ha sido propicio para la comprensión de la formación profesoral en general y de la práctica docente como socialmente mediadas (Williamson McDiarmid y Clevenger-Bright, 2008). Sin embargo, estos esfuerzos parecen hacer hincapié en el proceso de “convertirse en un profesional” desde una perspectiva unidimensional aparente: la del contenido y el conocimiento pedagógico.

Nuestra investigación dista en algo de ese propósito generalizado de la literatura especializada. Realizamos una inmersión en eventos narrativos que posibilitan comprender a los profesores de inglés y de francés reflexionando sobre su proceso de formación y cómo al rememorar dan testimonio de maneras de teorizar sus prácticas y de practicar sus teorías (Díaz-Maggioli, 2012) complejizando así el entramado de lo local-global.

Esa teorización de la práctica y ese poner en práctica las teorizaciones propias (Golombek, 1998; Johnson y Golombek, 2002) parecen ser indicadores de inversión en el capital profesional propio (Hargreaves y Fullan, 2012) en el que se entran bien a) de orden simbólico: por ejemplo, el posicionamiento frente al nivel de lengua que expusimos en el capítulo 2; b) de orden social: por ejemplo, las tensiones que se propician al instaurarse como tejido social relaciones simétricas y asimétricas entre los miembros de una comunidad de práctica, aspecto que presentamos en el capítulo 3; c) de orden cognitivo y emocional: por ejemplo, y como se expuso en el capítulo 4, el permanecer en el colegio dentro de una comunidad que co-construye una arquitectura de práctica les implica a los miembros atravesar fases de modificabilidad de su conocimiento enmarcadas en procesos de autorreflexión que llevan al planteamiento de retos; y, finalmente, d) de orden ecológico al definirse aspectos que construyen una profesión y una práctica en el orden de lo pedagógico al instaurarse roles en los miembros como fuentes de información y como recursos para el colegio, como comentamos en el capítulo 5.

Responder a interrogantes sobre aspectos de la práctica docente que son narrados como experiencias significativas por los profesores en formación y sobre teorías de enseñanza/pensamiento pedagógico construidas por ellos a partir de las experiencias narradas en torno a la práctica docente sobre la enseñanza de lenguas extranjeras nos deja las siguientes comprensiones de arquitecturas de práctica.

Aspectos lingüísticos

La tabla 5 nos muestra cómo la valoración del uso de la lengua y de la lengua misma configura prácticas de lingüicismo (Philipson, 2012) y de competencias específicas en ese nivel (Council of Europe, 2001).

Tabla 5. Arquitecturas de aspectos lingüísticos en la práctica docente

	Modos de saber	Modos de hacer	Modos de relacionarse
Colegio	Es en el aula y su entorno donde el practicante se enfrenta a su saber la lengua y a qué tan suficiente es para enseñarla. Se aprende a través de la planeación de clase y gracias a los retos que los estudiantes plantean.	A través de las condiciones que se presentan en el colegio (tiempo de uso de la lengua e interlocutores) se potencian o no las competencias comunicativas de los practicantes.	La interacción con los actores curriculares escolares (docentes titulares y estudiantes) se convierte en el desafío para comunicarse en la L2.
Seminario	El seminario no es el espacio en el que se aprende la lengua extranjera.	Se usa la lengua extranjera en el seminario, pero para algunos usar la L2 en la que no hace su práctica puede ser un escollo para comunicarse con sus pares.	Los practicantes comparten sus experiencias con sus pares usando inglés o francés en el seminario.
Guía pedagógico	El mejoramiento en la competencia lingüística puede verse favorecido en este espacio gracias a la retroalimentación de las clases observadas; sin embargo, se presenta una cantidad reducida de casos al respecto.	La retroalimentación sobre aspectos lingüísticos es relevante para unos pocos.	No es evidente en la relación guía pedagógico-practicante que la L2 sea su canal de interacción y en muy pocos casos el uso de la L2 por parte del practicante es motivo de mención.

Para el caso de las cohortes que participaron en esta investigación es claro que el espacio del colegio es el que mayor reto representa en la preocupación por tener un nivel de lengua ajustado a las circunstancias. Es decir, en los modos de saber desde lo lingüístico, entendido aquí como manejo de la lengua extranjera por parte del profesor en formación, se entrama un sentido individual y otro más social. En el espacio de la persona se produce una percepción del nivel de lengua que cuestiona su función como instructor de una lengua extranjera en el plano de lo social.

El manejo óptimo de la lengua con la cual se enseña y que a su vez es “objeto” de conocimiento por parte de aquellos a quienes se enseña presenta una interrelación aparentemente necesaria. Como se mencionó, para Richards (2010) comprender textos, ofrecer un buen modelo de lengua, usar la L2 en clase con diferentes propósitos, estar en capacidad de dar ejemplos adecuados de la lengua (vocabulario y gramática), elegir los recursos (*input*) apropiados según los estudiantes y hacer un monitoreo constante de su producción oral y escrita en la L2 es parte de la competencia lingüística en esta para enseñarla.

Queremos destacar entonces las presiones que esta comprensión del aspecto lingüístico puede acarrear en la formación inicial de profesores con sus impactos positivos y negativos. Socialmente se impone como saber compartido un modelo de hablante de lengua y si en la construcción de nuestras prácticas no reconocemos maneras alternas de expresión del saber lingüístico –por ejemplo, reconocer la existencia de variedades lingüísticas del inglés por la multiplicidad de sus hablantes–,

podríamos estar perpetuando modelos de enseñanza-aprendizaje poco apropiados para habitar un mundo diverso lingüísticamente (Kemmis, 2012).

Esto frente al saber la L2, pero en relación con su uso (modos de hacer), es también intrigante. Pareciera que comunicarse con el otro plantea retos para el logro de niveles de proficiencia. Es decir, a mayor cantidad de uso sostenido y comunicativo de la L2 en el sitio de práctica, parece haber una mayor posibilidad para el logro de niveles avanzados de la lengua. Esto lo propicia el “hacer” en el colegio indistintamente de la L2 utilizada (por ejemplo, francés o inglés). Sin embargo, parece ser que espacios como el seminario pueden instaurar prácticas de exclusión al comunicarse en una lengua diferente a la que se usa en la práctica docente. Es decir, se discuten las experiencias en inglés como lengua dominante, pero los ejercicios prácticos de enseñar se realizan en francés en el sitio de práctica. Parece ser que no solo se trata de un problema de representatividad, sino de identidad del profesor en formación inicial que realiza la práctica. Se cuestiona así la autoexpresión de lo individual-personal en un ámbito social más amplio (espacios de apoyo a la formación inicial) a partir del aspecto lingüístico: inglés vs. francés.

Sin embargo, frente a los modos de relacionarse el impacto no parece ser tan ideologizado, ya que el saber funcionar lingüísticamente utilizando cualquier lengua plantea retos de orden comunicativo. Es decir, si en el sitio de práctica se usa francés, el desafío es mantenerse como miembro de esa comunidad al relacionarme con los demás utilizando francés. Esto sucede aparentemente solo en el colegio. A pesar de brotes de exclusión por la dominación del inglés, los profesores en formación se pueden comunicar indistintamente en cualquier lengua en el seminario, y esto parece no ser un escollo frente a los mecanismos de comunicación utilizados para relacionarse con el guía pedagógico. En la tabla 5 ilustramos solo algunos de esos aspectos lingüísticos como tematizadores de la arquitectura de la práctica docente de nuestros participantes. Veamos con la misma dimensión algunos aspectos sociales.

Aspectos sociales

En la tabla 6 mostramos ciertos aspectos relacionados con lo social desde lo relatado como significativo por los participantes en sus autovaloraciones y que relacionamos temáticamente con arquitecturas de práctica en la visión de Kemmis (2012).

Tabla 6. Arquitecturas de aspectos sociales en la práctica docente

	Maneras de conocer	Modos de acción	Modos de relacionarse
Colegio	Hay conciencia sobre la reformulación de ideas y la modificación de fórmulas de enseñanza. Se reconoce la diversidad y existe una visión del conocimiento co-construido.	Se observan acciones en las que el otro es un recurso de conocimiento y de validación de las acciones; en ese sentido, el manejo de clase y el diseño de materiales se convierten en modos de acción que posibilitan posicionamientos específicos en donde la reflexión se convierte en un factor para tomar decisiones o cursos de acción de manera informada.	Desde lo relacional, hay posicionamientos interactivos y reflexivos al construirse relaciones simétricas y asimétricas que inciden en construcciones identitarias.
Seminario	Hay conciencia sobre formas de entendimiento frente a la emergencia de disensos y consensos, dada la deliberación sobre el conocimiento y la experiencia.	Con acciones de cooperación, se busca hacer conscientes las experiencias, aunque también se dan luchas por el posicionamiento.	Desde lo relacional, el seminario se convierte en un espacio para la construcción del respeto por el otro y lo democrático, lo cual propicia potencialmente la cohesión grupal.
Guía pedagógico	Se percibe conciencia sobre la construcción de habilidades pedagógicas y didácticas y comprensión de que es posible compartir saberes con el otro así como diferir de ellos.	Se realizan acciones para compartir las relaciones profesionales y cumplir metas pedagógicas comunes.	El guía pedagógico se convierte en el puente para compartir modos de relacionarse con el otro y para establecer relaciones con miras al logro de metas comunes.

Observar la práctica pedagógica desde el marco de la arquitectura a través de eventos narrativos que tematizan lo social resulta interesante. Los modos de conocer se construyen desde las intersubjetividades a partir de la configuración de la conciencia como manifestación de la autoexpresión, pero en diálogo con el otro. Por ejemplo, se comprende que el saber es (co)construido en el espacio del colegio y que la labor docente es situada. Es claro, como nos lo recuerda Wenger (1998), que la experiencia individual no necesariamente refleja la colectiva en una relación uno a uno, pero sí la constituye. Así, el espacio del seminario está supeditado a la agencia del sujeto y a los discursos desde los cuales orienta sus acciones en relación con el conocimiento. En ese sentido, el saber pedagógico, entendido como experiencial, se convierte en un espacio de lucha a través de la participación del guía pedagógico. En esa lucha simbólica que transforma el conocimiento, o al menos lo pone a prueba, es posible evidenciar que no necesariamente hay que estar de acuerdo con el saber canónico y que hay lugar a la innovación y a la teorización propia (Johnson y Golombek, 2002).

Esa construcción situada del conocimiento profesional que realiza el docente de lenguas en formación se encuentra en estrecha relación con su sistema de acciones.

La reflexión juega un papel importante en este sentido. Vivir con atención la práctica pedagógica se convierte en factor *sine qua non* para poder ejercer agencia. No se trata de orquestrar movimientos o decisiones; en el espíritu del diálogo desprovisto de pretensiones egoístas, se trata más bien de actuar dentro del entendido que es posible equivocarse y que el otro puede ayudar(nos) siendo fuente de información experiencial, de competencia pedagógica construida a lo largo de la vida en contextos de labor docente (por ejemplo, el profesor titular, el guía pedagógico y, por qué no, el estudiante de lengua extranjera).

Es ese actuar el que posibilita la construcción y la consecución de la meta común. Queremos reiterar, como lo hicimos en un capítulo anterior, que, en línea con las arquitecturas de prácticas (Kemmis *et al.*, 2014) y con las comunidades de práctica (Wenger, 1998), cuando se comparten modos de actuar y de relacionarse en el contexto de formación de docentes de inglés en la práctica docente, se constituyen micropolíticas de acciones atravesadas por saberes compartidos con el paso del tiempo. Es posible, de acuerdo con Wenger (1998), que en esos saberes haya mutualidad, se mantengan la disputa y el acuerdo como formas racionales y comunicativas de relacionarse y se compartan conocimientos que se realizan *in situ* y que articulan maneras de pertenencia a comunidades profesionales específicas.

De esta forma se aprecia que lo social del aprendizaje está precisamente en el aspecto relacional. El centrarse en el aprendizaje, entonces, amplía la discusión a que las arquitecturas de las prácticas (Kemmis *et al.*, 2014) están vinculadas a arquitecturas de aprendizaje (Wenger, 1998). Por ello en el colegio pareció primar el posicionamiento reflexivo e interactivo (Davies y Harré, 2001) y en el seminario, la construcción del respeto por el otro, mientras que en una medida u otra el guía pedagógico fue el pilar puente para sustentar esas relaciones y superar obstáculos de orden social. Observemos ahora los aspectos relacionados con el orden cognitivo-emocional, algunos de ellos resumidos en la tabla 7.

Aspectos cognitivo-emocionales

A partir de las arquitecturas de práctica propuestas por Kemmis (2009), es posible identificar desde lo cognitivo-emocional diferentes maneras utilizadas por los practicantes para conocer, actuar y relacionarse. A continuación se abordarán estas en los tres espacios que constituyen la práctica en la LLM.

Tabla 7. Arquitecturas de aspectos cognitivo-emocionales en la práctica docente

	Maneras de conocer	Modos de acción	Modos de relacionarse
Colegio	La reflexión es una manera de aprender.	La permanencia en el colegio involucra capacidad de modificarse.	El gran reto es el manejo de grupo.
Seminario	Para los practicantes no es significativo el componente virtual propuesto.	Aparecen nuevos propósitos de lectura, acompañados de procesos de pensamiento más complejos.	Los practicantes pasan de ser reproductores de información a productores de conocimiento.
Guía pedagógico	El guía pedagógico es una fuente de conocimiento legítima y poderosa.	El proceso de retroalimentación es vital para cualificar la práctica.	Aunque la relación practicante/guía es cercana, en el aspecto cognitivo es muy asimétrica.

Con respecto a los modos de relacionarse con el conocimiento, parece ser que para los practicantes la reflexión es una manera de aprender; por ello la consideran valiosa para enseñar. En este caso los docentes en formación reconocen que no solo se debe enseñar lengua, sino que se debe formar a un ser humano analítico. Esto es importante porque en la visión de las arquitecturas hay un desplazamiento relacional del bienestar individual al colectivo con el ánimo de habitar el mundo de una manera diferente, en el que el bienestar es para todos (ver capítulo 1, figura 2) a través de la mediación de modos de conocer, hacer y relacionarse (Kemmis *et al.*, 2014).

Esto da lugar al disenso que permite el movimiento hacia lo colectivo y hacia el desacuerdo que es parte del acuerdo. Por ejemplo, para los practicantes no es significativo el componente virtual propuesto. Aquí los saberes no son compartidos. Por una parte, el profesor pretende acudir a la virtualidad para fomentar la autonomía y la argumentación, pero los estudiantes no están en la misma perspectiva. No logran integrar el componente virtual a las prácticas académicas frecuentes y significativas, tal como se propone en la plataforma BlackBoard: la participación en foros de discusión realmente no cumple con el propósito. Este hallazgo puede ser conducente a la negociación de espacios para la construcción del conocimiento. Por el contrario, y de acuerdo con los hallazgos descritos en capítulos anteriores, el guía pedagógico es una fuente de conocimiento legítima y poderosa. Para el docente en formación, es el articulador entre la teoría y la práctica. Su acompañamiento cercano genera vínculos afectivos cruciales para el aprendizaje del ejercicio docente. Se convierte en una fuente tan válida como los textos y las investigaciones.

En torno a los modos de hacer, nos damos cuenta de que la permanencia exitosa en el colegio se relaciona con la capacidad de modificarse (Feuerstein, 1990), pues los practicantes mencionan la necesidad de negociar los saberes propios con las necesidades del colegio y sus dinámicas internas. Se trata de acciones conciliadoras que relacionan lo global con lo local. Por esta razón parece ser que en el seminario la lectura para los practicantes tiene una nueva función generada por la experiencia crucial

de enseñar a una población específica. Se acude a los textos para encontrar alternativas de solución a problemáticas puntuales, para contrastar lo que viven con experiencias de otros e incluso para investigar a partir de la acción pedagógica. Ya la lectura no se realiza para cumplir con una nota o para dar cuenta del contenido a un profesor. La acción se contextualiza en beneficio del otro y también como una forma de conectarse coherentemente con modos de relacionarse. En ese sentido, es notorio como el proceso de retroalimentación es vital para cualificar la práctica. La valoración del guía le permite al practicante validar y/o modificar su ejercicio docente. La mayor parte de las veces no se cuestiona la posición del guía; generalmente se acata, se interpreta como una posibilidad de mejoría constante, como la necesidad de una mirada del otro que ratifica el aprendizaje. Quizá aquí sea necesario inculcar un poco más la criticidad en la que el desacuerdo también funda la (co)construcción de maneras de actuar en el mundo.

Finalmente, parece ser que el gran reto para los practicantes es el manejo de grupo. Este se vincula particularmente con la manera como los docentes en formación conciben el papel del estudiante y del profesor, lo cual genera una manera de relacionarse. En este sentido, el practicante está construyendo con los estudiantes esta relación, pero al tiempo tiene varios aspectos que debe conjugar: las expectativas de la institución, la perspectiva del guía pedagógico, su experiencia como estudiante y sus habilidades comunicativas y pedagógicas.

En el seminario, la experiencia de la práctica empodera a los estudiantes y los sitúa como productores de conocimiento. Es una nueva relación que se construye con los compañeros, con las instituciones y con el conocimiento mismo. No se trata ahora de opinar en el vacío, sino de realizar nuevos planteamientos a partir del bagaje que proporciona la práctica, al lado de lo propuesto por los autores de los textos que leen, de las experiencias de otros practicantes, de la institución que los acogió y de los docentes en ejercicio. Es posible afirmar que aparece una voz propia sólida que predice su posicionamiento frente a la labor de enseñar. Y aunque la relación practicante/guía es cercana, a nivel cognitivo es muy asimétrica. El papel predominante del practicante es el de escuchar y modificar y el del guía es retroalimentar y verificar la modificación. Queremos sugerir que se hace necesario en esta relación un protagonismo mayor de la autorregulación (Garello y Rinaudo, 2013; Panadero y Alonso-Tapia, 2014). En la siguiente sección presentamos a manera de cierre no definitivo algunas consideraciones en relación con los modos de saber, hacer y relacionarse desde la perspectiva de los aspectos pedagógicos identificados en los eventos narrativos señalados por los participantes de esta investigación.

Aspectos pedagógicos

La importancia del conocimiento experiencial, en el orden de lo pedagógico, parece innegable. En la tabla 8 relacionamos algunos de esos aspectos como aspectos tematizados de una arquitectura de práctica. Desde una perspectiva social ecológica (Tudor,

2001), se encontraron las implicaciones del ser docente en términos del conocer. Es grato percibir un movimiento hacia lo humanístico en que enseñar una lengua se entiende más como una labor educativa que como una labor instruccional; esto, además de develar una postura epistemológica en los modos del conocer, realiza un vínculo estrecho con una postura ontológica. La preocupación no está solo en la enseñabilidad, sino en que, al tener en cuenta al otro como sujeto situado en el mundo de la vida, se desplaza al aprendizaje, a aquel que es compartido; de nuevo, no hablamos del conocimiento instrumental de la L2, sino más bien de un conocimiento humanístico de la L2 para ser parte del mundo de la vida, y en línea con Kemmis *et al.* (2014) hablamos de un conocimiento de este tipo como una manifestación de la autodeterminación individual y colectiva para garantizar una sociedad justa y democrática (ver capítulo 1).

En consonancia con políticas educativas propuestas por el MEN (2013), y teniendo en cuenta la identidad del programa de licenciatura en el que se llevó a cabo este estudio (ver capítulo 1), es importante anotar que, si bien los modos de acción de los docentes en formación aún son incipientes, también evidencian que los saberes y competencias básicas y fundamentales (MEN, 2014) de los practicantes se establecen en referentes pedagógicos importantes que, al parecer, encuentran en los espacios de la práctica formativa. Los futuros docentes se pueden describir aquí como sujetos críticos y reflexivos, con un pensamiento más humanista y situado, enmarcado dentro de una concepción de la pedagogía “como reflexión permanente del acto educativo y como eje transversal del sistema de formación de educadores” (MEN, 2013, p. 135) que se pretende lograr en el país.

En este sentido, podemos también afirmar que los docentes en formación en este estudio demuestran un gradual desarrollo de competencias pedagógicas, como las describen Cortés, Cárdenas y Nieto (2013) aludiendo a aquellas que deben poseer los profesores de lenguas extranjeras (junto a la competencia comunicativa y la investigativa –que no son foco de este estudio–), las cuales “se asocian al saber hacer del profesor en el contexto de la institución educativa en la cual se desarrolla su labor” (p. 27). Estas competencias surgen a partir de la experiencia que los practicantes adquieren en su labor en el colegio y se fortalecen a través del trabajo reflexivo y teórico con sus guías pedagógicos y en el seminario.

El proceso de autovaloración y reflexión de la práctica, que se concibe como parte fundamental y transversal del programa de formación pedagógica de la licenciatura en cuestión, es significativo en cuanto no solo puede redundar en beneficios personales y profesionales de los practicantes, sino que también puede contribuir a procesos mucho más amplios de autoconocimiento del programa en el que se sitúa este estudio.

El MEN se ha preocupado también por promover la autoevaluación en las instituciones de educación superior y específicamente en los programas de licenciaturas en educación. Con base en lo estipulado en la Ley 30 de 1994, y citando a Hernández *et al.* (2013), el MEN señala la importancia de la autoevaluación para que la academia

se mire a sí misma, sus logros y dificultades de manera crítica para “destacar lo que merece ser destacado y no en el sentido unilateral de señalamiento de las debilidades” (MEN, 2014, p. 21). Teniendo en cuenta lo anterior, los aspectos recogidos en esta investigación pueden llegar a ser bastante útiles para que el programa de licenciatura en el que nos enfocamos siga un camino de mejoramiento y que otros programas de la misma índole puedan beneficiarse de los hallazgos aquí presentados.

Tabla 8. Arquitecturas de aspectos pedagógicos en la práctica docente

	Maneras de conocer	Modos de acción	Modos de relacionarse
Colegio	La experiencia permite reflexionar y adquirir conocimiento profesional inmediato y en el futuro.	Es una experiencia en la que pueden poner en práctica (y a prueba) los conocimientos adquiridos en la universidad.	Se busca establecer relaciones cordiales con los estudiantes al tiempo que se espera ganar respeto como docente.
Seminario	La construcción conjunta de conocimiento, especialmente en el componente presencial, es preponderante para aprender e integrar/contrastar conocimiento y práctica.	La participación, la responsabilidad y el cumplimiento son valorados desde lo instrumental.	Basados en su propia experiencia, pueden convertirse en colegas más que en simples pares.
Guía pedagógico	El guía pedagógico es una fuente importante de aprendizaje no solo académico, sino también emocional.	Las orientaciones posibilitan un mejoramiento en la dimensión instrumental de la enseñanza.	La relación del guía tiende a influenciar el desempeño de los practicantes, especialmente desde el punto de vista de la empatía.

Así, y corriendo el riesgo de la reiteración, insistimos en el conocimiento profesional como un todo construido socialmente y con perspectiva social. El seminario parece ser prueba de ello, al menos desde su modalidad presencial (vimos que lo virtual no era una práctica compartida en la sección anterior), y el guía pedagógico es el acompañante de la vicisitud y la fuente de información preferida.

Los modos de acción parecen brindar buenas oportunidades de mejoramiento. Si bien el colegio es el lugar para examinar en qué medida lo estudiado es realizable como práctica pedagógica, el seminario como espacio de formación y de apoyo para la realización de la práctica pedagógica es relevante desde el hacer en cuanto se cumple y se es responsable. Pareciera que allí, desde el aspecto pedagógico, el andamiaje que se brinda para observar críticamente las experiencias de enseñanza (Randall y Thornton, 2001) no tiene un fuerte impacto; más bien se consolida en una perspectiva operacional de elaborar planes de clase de manera apropiada y de cumplir con el requisito de realizar clases “exitosas” a la vista de quien observa y da retroalimentación dentro del sistema de práctica en la LLM. Una crítica constructiva en este sentido se dirige al guía pedagógico. Al examinar los modos de acción identificables en los eventos narrativos relatados por los participantes es notorio que, además de su labor como asesor, observador, evaluador y promotor de reflexión (ver

capítulo 1), el guía brinda un apoyo emocional enorme para el practicante y se constituye en una fuente de información primaria. De manera inquietante, se percibe que el colegaje y el halo reflexivo que envuelve dicha relación se tiñe con una pregunta instrumental del enseñar, es decir, el cómo, y no se evidencia una preocupación mayor por el aprendizaje de la L2.

Esto crea tensiones con los modos de conocer retornando a la disonancia entre lo que se cree, lo que se cree que se sabe y lo que se cree que se hace cuando se hace lo que se cree que se sabe. No se trata de un inocente juego de palabras. La implicación es mayor cuando se piensa en la armonía de los modos para una teoría general de la educación (Kemmis *et al.*, 2014) en la que prima el bienestar colectivo, pero que, como ya lo anotamos en varias partes de este libro, su constitución está supeditada a atenuantes y a agravantes en su mayoría de orden social y en estrecho vínculo con los modos de relacionarse.

En los modos de relacionarse intervienen por supuesto principios de poder y de solidaridad que sería necesario estudiar a fondo en el nivel de su representación experiencial en el evento narrativo y de primera mano en la observación directa de su realización en la práctica docente. El colegio, en este caso, es un espacio para la cordialidad y el respeto según los papeles que se desempeñen y que son asignados institucionalmente (por ejemplo, el papel del profesor titular, del profesor practicante y del estudiante, entre otros). El papel del practicante también se transforma en el seminario: el otro es mi par, pero ya no en el sentido de mi par-estudiante de la LLM, sino mi par profesional. Finalmente, y como ya lo mencionamos, a pesar de cierta instrumentalidad sobre el hacer del guía pedagógico, es importante descubrir el colegaje como un mecanismo de incorporación a las comunidades imaginadas (Pavlenko y Norton, 2007; Kanno y Norton, 2003) y a las comunidades de práctica (Wenger, 1998).

Resta, como cierre de estas conclusiones, advertir que los resultados no son generalizables; es decir, las arquitecturas develadas a partir de la tematización de aspectos que los practicantes hacen en sus eventos narrativos obtenidos a partir de sus autovaloraciones son extensibles a ellos. Sin embargo, al considerar un número interesante de cohortes con un número amplio de participantes, se han encontrado patrones que dan respaldo a las interpretaciones hechas desde los marcos utilizados. Creemos que en programas de formación inicial de docentes dicho diálogo es transferible desde lo metodológico y desde lo teórico y que con el esfuerzo de varios intentos investigativos podremos en el futuro concebir una teoría de las arquitecturas de prácticas docentes de profesores de inglés en sus estadios de formación inicial en que los resultados puedan entrar en diálogo con los hallazgos de otros.

En el anexo dejamos un buen número de códigos encontrados en nuestros datos que dejamos inexplorados en este libro y que serán objeto de otras publicaciones menores en extensión. Sugerimos que sean utilizados como un punto de partida por colegas que comparten nuestras inquietudes.

REFERENCIAS

- Anderson, G. y Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner Knowledge in schools and universities?, *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Arboleda, A. y Castro, A. (2012). The Accented EFL Teacher: Classroom Implications, *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 45-62.
- Ariza, A. y Viáfara, J. J. (2009). Interweaving autonomous learning and peer tutoring in coaching EFL student-teachers, *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 85-104.
- Barnes, A. (2002). Maintaining language skills in pre-service training for foreign language teachers. En H. Trappes-Lomax y G. Ferguson (eds.), *Language in Language Teacher Education* (199-218). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Baxter, J. (2003). *Positioning Gender in Discourse: a feminist methodology*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bech, J. A. (2011). Los modelos de comunicación y los límites del estructuralismo, *Derecho a Comunicar*, 1(2), 13-45.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres: Longman.
- Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (eds.), *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers, *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31

- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388.
- Bozal, R. G., Gil-Olarte Márquez, P., Mestre Navas, J. M. y Núñez Vázquez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XX(22) (s. p).
- Braine, G. (2010). *Nonnative Speaker English Teachers. Research, Pedagogy, and Professional Growth*. Nueva York: Routledge.
- Broad, M. L. (1997). Transfer concepts and research overview. En M. L. Broad (ed.), *Transferring learning to the workplace* (pp. 1-18). Alexandria: American Society for Training and Development.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York: Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. y Sherwood, V. (1975). Peekaboo and the learning of rule structures. En J. S. Bruner, A. Jolly y K. Sylva (eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Burns, A. y Richards, J. C. (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Camargo, C. (2003). *Voices of student-teachers about their experiences in learning to teach*. Disertación de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the "Native Speaker Fallacy": Non-Linguistic Roots, Non-Pedagogical Results. En G. Braine (ed.), *Non-native Educators in English Language Teaching* (pp. 77-92). Nueva York: Routledge.
- Cárdenas, A. y Suárez, J. M. (2009). Pre-service teachers' knowledge base at La Salle University, *HOW*, 16, 113-130.
- Cárdenas, M. L. (2003). Teacher researchers as writers: a way to sharing findings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 5(1), 49-64.
- Cárdenas, M. L. (2004). Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 9(15), 105-137.
- Cárdenas, M. L., González, A. y Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 31, 49-68.

- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 71-106.
- Castañeda-Peña, H. (1997). Disentimiento: la condición postmoderna del discurso, *Folios*, 7, 5-13.
- Castañeda-Peña, H., González, L., Marciales, G., Barbosa, J. y Barbosa, J. (2010). Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre, *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 187-209.
- Chambers, N. y Jurafsky, D. (2008). Unsupervised learning of narrative events chains. *Proceedings of ACL 08: HLT, Association for Computational Linguistics*, 789-797.
- Chaves, O. (2008). Formación pedagógica: la Práctica Docente en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle, *Lenguaje*, 36(1), 199-240.
- Chemwei, B. y Somba, A. M. (2014). Teacher-student perspectives and experiences with the use of cooperative learning in poetry classroom settings, *International Journal of Current Research*, 6(4), 6141-6145.
- Comité Asesor de Carrera. (2004). *Licenciatura en Lenguas Modernas: Documento de Currículo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Contu, A. y Willmott, H. (2003). Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory, *Organization Science*, 14(3), 283-296.
- Coordinación de Práctica Docente. (2009). Observation Record Sheet. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Manuscrito.
- Cortés, L., Cárdenas, M. L. y Nieto, M. C. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias de la comunidad educativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, and assessment*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (Eds.) (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve*. San Francisco: Jossey-Bass-A Wiley Imprint.
- Darling-Hammond, L. y Lieberman, A. (2012). Teacher Education around the World: What can we Learn from International Practice? En L. Darling-Hammond y A. Lieberman (eds.), *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices* (pp. 151-169). Nueva York: Routledge.
- Davies, A. (2002). The social component of language teacher education. En H. Trappes-Lomax y G. Ferguson (eds.), *Language in Language Teacher Education* (pp. 49-65). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.

- Davies, B. y Harré, R. (2001). Positioning: The Discursive Production of the Selves. En M. Wetherell, M. Taylor y S. Yates (eds.), *Discourse Theory and Practice: A Reader* (pp. 261-271). Londres: Sage Publications en asocio con The Open University.
- De Sonnevile, J. (2007). Acknowledgement as a key to teacher learning, *ELT Journal*, 61(1), 55-62.
- Derin, A. (2008). Teacher research for professional development, *ELT Journal*, 62(2), 139-147.
- Díaz-Maggioli, G. (2012). *Teaching Language Teachers: Scaffolding Professional Learning*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Dooly, M. y Masats, D. (2011). Closing the loop between theory and praxis: new models in EFL teaching, *ELT Journal*, 65(1), 42-51.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Fairbanks, C. y Meritt, J. (1998). Preservice Teachers' reflections and the role of context in learning to teach, *Teacher Education Quarterly*, 25(3), 47-68.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching, *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Ferraro, J. M. (2008). *Reflective practice and professional development*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2001-3/reflective.htm>
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. En B. Presseisen (ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (pp. 68-134). Washington: National Education Association.
- Freeman, D. y Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education, *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Seabury.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Omegalfa.
- Gao, X. y Chow, A. W. K. (2012). Primary school English teachers' research engagement, *ELT Journal*, 66(2), 224-232.
- Garello, M. y Rinaudo, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje, *feedback* y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. (Spanish), *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147.
- Gilling, B. S. (2011). The Nature of recognition in TEFL Teachers' lives. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 13(1), 75-87.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Golombek, P. (1998). A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge, *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.

- Gómez, J. D. (2011). An honest Start: reassessing the role of theory in EFL teacher education, *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 261-275.
- González, A. (2003). Who is educating EFL teachers: a qualitative study of in-service in Colombia, *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 8(14), 153-172.
- González, A. y Sierra, N. (2005). The professional development of foreign language teacher educators: another challenge for professional communities. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 10(16), 11-39.
- González, A., Montoya, C. y Sierra, N. (2002). What Do EFL Teachers Seek In Professional Development Programs? Voices From Teachers. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 7, 29-50.
- Grant, C. (2008). Teacher capacity: Introduction to the section. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre. y K. Demers (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 127-133). Nueva York y Londres: Routledge/Taylor & Francis Group y The Association of Teacher Educators.
- Greene, S. y Lidinsky, A. (2008). *From Inquiry to Academic Writing. A Text and Reader*. Boston y Nueva York: Bedford.
- Griffin, L. (1993). Narrative, event-structure analysis, and causal interpretation in historical sociology, *American Journal of Sociology*, 98(5), 1094-1133.
- Gu, Q. (2010). Variations in beliefs and practices: teaching English in cross-cultural contexts, *Language and Intercultural Communication*, 19(1), 32-53.
- Gün, B. (2011). Quality self-reflection through reflection training, *ELT Journal*, 65(2), 126-135.
- Habermas, J. (1929). *Conocimiento e interés*. Versión castellana de Manuel Jiménez, José F. Ivars y Luis Martín Santos. Madrid: Taurus, 1982.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Nueva York: Teachers College en asocio con Ontario Principals' Council.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety, *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- Insuasty, E. A. y Zambrano, L. C. (2010). Exploring reflective teaching through informed journal keeping and blog group discussion in the Teaching Practicum, *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 87-105.
- Jerez, R. (2008). Teachers' attitudes towards reflective teaching: evidences in a professional development program (PDP), *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 91-111.

- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, K. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education, *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Johnson, K. y Golombek, P. (2002). Inquiry into experience: Teachers' personal and professional growth. En K. Johnson y P. Golombek (eds.), *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamhi-Stein, L. D. (2009). Teacher Preparation and Nonnative English-Speaking Educators. En A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 91-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanno, Y. y Norton, B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction, *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), 241-249.
- Karkalets, P. (2010). Reflection in Teacher Education Programmes for Novice EFL Teachers, *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1(1), 222-241.
- Kaufman, J. C. y Sternberg, R. J. (Eds.) (2006). *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S. (2009). Understanding Professional Practice: A Synoptic Framework. En B. Green (ed.), *Understanding and Researching Professional Practice* (pp. 19-38). Róterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: spectator and participant perspectives, *British Educational Research Journal*, 38(6), 885-905.
- Kemmis, S. y Heikkinen, H. L. (2011). Understanding Professional development of Teachers within a Theory of Practice Architectures. Paper presented in the symposium Practice Architectures of teacher Induction at the European Conference on Educational Research ECER, 2011. Freie Universität Berlin, Alemania. Septiembre 15 de 2011.
- Kemmis, S. y Mutton, R. (2012). Education for sustainability (EfS): practice and practice architectures, *Environmental Educational Research*, 18(2), 187-207.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapur: Springer Science & Business Media.
- Kennedy, M. (1999). The role of preservice teacher education. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 54-85). San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Kumaravadivelu, B. (2005). *Understanding Language Teaching: From Method to Post-Method*. Londres: Routledge.

- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. Nueva York: Routledge.
- Labov, W. (1988). *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Cuadernos de Traducción 1. Cali: Centro de Traducciones de la Universidad del Valle.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis, *Journal of Narrative and Life History*, 7(4), 395-415.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Lee, J. (2009). *Teachers' Sense of Efficacy in Teaching English, Perceived English Language Proficiency, and Attitudes toward the English Language: A Case of Korean Public Elementary School Teachers*. Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.
- Lima, N. y Pessoa, R. (2010). Problematicando o estágio supervisionado de inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 10(1), 249-269.
- Marciales, G., Cabra Torres, F., Castañeda-Peña, H., Peña Borrero, L. B., Marcipe, E. y Gualteros, N. (2013). *Nativos digitales. Transiciones del formato impreso al digital*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Marciales-Vivas, G. P., González-Niño, L., Castañeda-Peña, H., Barbosa-Herrera, J. C. y Barbosa, J. W. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización, *Universitas Psychologica*, 7(3), 643-664.
- Martín-Barbero, J. (2009). *Entre saberes desechables y saberes indispensables: agendas de país desde la comunicación*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Marugán, M., Martín, L., Catalina, J. y Román, J. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. (Spanish), *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. Doi: 10.5093/ed2013a3.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. En A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 172-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (programas de formación inicial de Maestros). Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. Londres: Routledgefalmer.
- Moss, G. (2012). "Fortalecimiento a programas de licenciaturas en lenguas extranjeras – inglés". Fase inicial: línea base. Manuscrito.
- Murrell, P. (2000). Community Teachers: A Conceptual Framework for Preparing Exemplary Urban Teachers, *The Journal of Negro Education*, 69(4), 338-348.
- Murrell, P. (2001). *The Community Teacher: A New Framework for Effective Urban Teaching*. Nueva York: Teachers College.
- Nieto, S. (2003). The personal and collective transformation of teachers. En P. Richard-Amato, *Making it Happen: from Interactive to Participatory Language Teaching* (pp. 480-506). Nueva York: Longman.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol (UK): Multilingual Matters.
- O'Neal, G. (2012). Self-assessment and dialogue as tools for apprenticeship, *Journal of Social Work Education*, 48(1), 159-166.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. (Spanish), *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. Doi:10.1016/j.pse.2014.05.002.
- Pavlenko, A. y Norton, B. (2007). Imagined communities, identity and English language learning. En J. Cummins y C. Davison (eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 669-680). Nueva York: Springer.
- Perales-Quenza, C. y Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361.
- Phillipson, R. (2011). English: from British Empire to corporate Empire. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 441-464.
- Pinto, R. (2012). Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente. San José, Costa Rica: CECC/SICA. Recuperado de <http://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/10/principios-filosoficos-y-epistemologicos-de-ser-docente.pdf>
- Pollard, A. y Tann, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary School. A handbook for the Classroom* (2.ª ed.). Londres: Cassell.
- Pool-Cibrián, W. y Martínez-Guerrero, J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. (Spanish), *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37.

- Porter, M., Larson, D., Harthcock, A. y Kelly, B. (2003). Re(de)fining narrative events, *Journal of Popular Film and Television*, 30(1), 23-30.
- Pozo, J. et al. (eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prada, L. y Zuleta, X. (2005). Tasting teaching flavors: a group of student-teachers' experience in their practicum, *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 6, 157-170.
- Randall, M. y Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2010). Competence and Performance in Language Teaching, *RELC Journal*, 41(2), 100-122.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2.^a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, J. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research, *Review of Educational Research*, 69(1), 53-82.
- Rodríguez-Uribe, M. (2009). *El guía pedagógico*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Licenciatura en Lenguas Modernas, Coordinación de Práctica Docente. Manuscrito.
- Rodríguez-Uribe, M. (2010). *La práctica docente: Licenciatura en Lenguas Modernas – Resumen ejecutivo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Manuscrito.
- Ryder, J. (2012). Promoting reflective practice in continuing education in France, *ELT Journal*, 66(2), 175-183.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2.^a ed.). Londres: Sage.
- Serna, D. (2005). Teachers' own identities, concocting a potion to treat the syndrome of doctor Jekyll and Edward Hyde in teachers, *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 10(16), 43-59.
- Sharkey, J. (2009). Can we praxize second language teacher education? A collective, collaborative challenge, *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 125-150.
- Sharkey, J. y Clavijo-Olarte, A. (2012). Community-based pedagogies: Projects and possibilities in Colombia and the United States. En A. Honigsfel y A. Cohan (eds.), *Breaking the Mold of Education for Culturally and Linguistically Diverse*

- Students: Innovative and Successful Practices for the 21st Century* (pp. 129-138). Maryland: Rowman and Littlefield Education.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Alhambra.
- Stillwell, C. (2009). The Collaborative development of teacher training skills, *ELT Journal*, 63(4), 353-362.
- Tarone, E. y Allwright, D. (2010). Second language teacher learning and Student second language learning: Shaping. En D. Tedick (ed.), *Second language teacher education: International perspectives* (pp. 5-24). Nueva York: Routledge.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning*. Nueva York: Macmillan.
- Trujillo, S. F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicación presentada en el Congreso Nacional Inmigración, Convivencia e Interculturalidad, organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes en noviembre de 2001. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>
- Tseng, S. (2011). *Understanding non-native English-speaking teachers' identity construction and transformation in the English-speaking community: A closer look at past, present, and future*. Disertación, Indiana State University. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10484/1823>
- Tudor, I. (2001). *Visions of Learning in the Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Utria, O. (2007). La importancia del concepto de motivación en la psicología, *Revista Digital de Psicología*, 2, 55-78.
- Van Lier, L. (1997). Approaches to observation in classroom research. Observation from an ecological perspective, *TESOL Quarterly*, 31(4), 783-787.
- Viáfara, J. J. (2005a). The design of reflective tasks for the preparation of student teachers, *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 53-74.
- Viáfara, J. J. (2005b). Responding to observation: how student teachers' use of their counselor's notes support their preparation, *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 6, 141-156.
- Viáfara, J. J. (2011). How do EFL student teachers face the challenge of using L2 in public school classrooms?, *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 13(1), 55-74.
- Vo, L. T. y Nguyen, H. T. M. (2010). Critical Friends Group for EFL teacher professional development, *ELT Journal*, 64(2), 205-213.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, J. (2011). Being professional in English language teaching services: a Delphic panel study, *Quality Assurance in Education*, 19(4), 307-334.
- Wallace, M. (1990). *Training Foreign Language Teachers: A reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2002). Language teaching: defining the subject. En H. Trappes-Lomax y G. Ferguson (eds.), *Language in Language Teacher Education* (pp. 67-82). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Williamson McDiarmid, G. y Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. Demers (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 134-156). Coedición de Routledge/Taylor & Francis Group y The Association of Teacher Educators.
- Woodward, T. (1992). *Ways of training*. Singapur: Longman.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, W. y Xu, X. (2008). Self assessment in second language learning, *US-China Foreign Language*, 6(5), 20-26.
- Yoon, T. (2012). Teaching English though [sic] English: Exploring Anxiety in Non-native Pre-service ESL Teachers, *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1099-1107.
- Yurén, T. y Saenger, C. (2006). La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(25), 1-24.
- Zambrano, L. e Insuasty, E. (2008). Analysis of the teaching practicum in the light of a reflective teaching approach, *Lenguaje*, 36(2), 447-471.
- Zambrano, L. e Insuasty, E. (2009). Assessing student-teachers' perceptions about the implementation of reflective teaching tools in the practicum, *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 18, 39-52.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

ANEXO

Definición de códigos

Organización de códigos —*Estos códigos se repiten en otras subdivisiones

Aspectos	Categorías	Códigos	Definiciones
Lingüísticos	Aspectos relacionadas con la lengua	Nivel de lengua	En este estudio comprendemos los niveles de <i>Waystage</i> , <i>Threshold</i> y <i>Vantage</i> (Van Ek, 1984) como el reconocimiento que el profesor practicante realiza a su proficiencia (uso de la lengua con fluidez), a su competencia (uso de la lengua para hablar en situaciones específicas con interlocutores específicos) y a su funcionalidad (uso de la función comunicativa que corresponde a una específica situación con unos interlocutores determinados). (Adaptado de Trujillo, 2001).
		Valoración uso L2*	Determinación positiva o negativa que el profesor practicante realiza a los niveles de desarrollo y/o apropiación de su propia proficiencia, competencia y/o funcionalidad lingüística en segunda lengua o de la de otros actores curriculares.
Sociales	Inter-	Apoyar*	Las acciones de ayuda del practicante a otros actores curriculares.
		Capacidad de adaptación*	Agrupar habilidad en la observación y retención de información relevante sobre las situaciones de la práctica pedagógica, habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver retos presentes en la práctica pedagógica, el seminario o con el guía pedagógico, habilidad para anticiparse y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de las decisiones tomadas, y habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social o pedagógico de un profesor practicante. (Adaptado de Bozal <i>et al.</i> , 2006). La habilidad del practicante para adecuarse a diferentes circunstancias, personas, acciones, reglas y contextos durante el periodo de práctica.
		Comunicación	Agrupar las habilidades del profesor practicante para establecer contacto verbal o no verbal con otros actores curriculares expresando ideas y enunciaciones situadas en los contextos pedagógicos en los que participa que dan lugar a interpretaciones y a negociaciones de sentidos. (Adaptado de Bech, 2011).

		Cooperación*	La capacidad de los practicantes de trabajar en equipo con sus pares para lograr objetivos comunes (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).
		Escuchar*	Estrategia cognitiva de comprensión que permite al estudiante aprehender conocimientos y sentimientos de otros desde la oralidad.
		Hablar-argumentar*	Estrategia cognitiva de producción que permite al estudiante exteriorizar pensamientos y sentimientos de manera estructurada. La argumentación implica la intención de convencer al interlocutor con argumentos pertinentes y suficientes (Toulmin, Rieke y Janik, 1984).
		Involucramiento*	La actitud de incluirse y sentirse parte de los espacios de la práctica.
		Mirada del otro	Elementos de la relación identidad-alteridad. Entre ellos está el conjunto de elementos que marcan diferencias, separaciones, demarcaciones de configuraciones socioculturales de los contextos pedagógicos en los que interactúa el profesor practicante respecto al otro con el cual se relaciona y se diferencia (adaptado de Yurén y Saenger, 2006).
		Realizar acuerdos*	El hecho de negociar y llegar a alianzas, pactos y consensos con otros actores curriculares.
		Reciprocidad*	Mutualidad o correspondencia de tipo académico o experiencial que el practicante establece con otros agentes curriculares en su labor pedagógica.
		Relación con actores pedagógicos (incluye compañeros)	El vínculo social y afectivo que cada practicante establece con otros agentes curriculares relacionados con la práctica docente.
		Situaciones de reflexión*	Momentos narrativos en los que se expresan valoraciones como indicadores o no de cambios de comportamientos o generación de conocimientos propios en relación con la práctica docente en general (adaptado de Porter, Larson, Harthcock y Kelly, 2003). Reflexión que puede involucrar: análisis de las implicaciones de las tareas y percepción de la eficiencia de estas; establecimiento de metas realistas; diseño de estrategias de acuerdo con la tarea y el estilo personal; monitoreo del proceso a partir de la retroalimentación; realización de ajustes pertinentes y mirada crítica del proceso (Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013).
	Intra-	Reciprocidad*	Mutualidad o correspondencia de tipo académico o experiencial que el practicante establece con otros agentes curriculares en su labor pedagógica.
		Situaciones de reflexión*	Momentos narrativos en los que se expresan valoraciones como indicadores o no de cambios de comportamientos o generación de conocimientos propios en relación con la práctica docente en general. (Adaptado de Porter, Larson, Harthcock y Kelly, 2003). Reflexión que puede involucrar análisis de las implicaciones de las tareas y percepción de la eficiencia de estas; establecimiento de metas realistas; diseño de estrategias de acuerdo con la tarea y el estilo personal; monitoreo del proceso a partir de la retroalimentación; realización de ajustes pertinentes y mirada crítica del proceso (Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013).
	Externos	Discurso de desaprobación*	Conjunto de expectativas, valores y juicios que moldean las relaciones sociales del profesor practicante con su entorno (ej., seminario, sitio de práctica, guía pedagógico) denotando reprobación o juicio negativo. (Adaptado de Baxter, 2003).
		Expectativa laboral	La esperanza que los practicantes tienen de ser vinculados posteriormente como docentes en el lugar donde realizaron la práctica.
		Presentación personal	Las referencias que se hacen con respecto a la manera como el practicante se arregla para asistir al lugar de práctica (código de vestido, peinado, uso de accesorios).

ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE	RECUPERACIÓN/ TRANSFERENCIA	Modificabilidad	Estrategia cognitiva compleja que permite al estudiante cambiar de acuerdo con las necesidades del contexto para optimizar el aprendizaje y enriquecer el pensamiento (Feuerstein, 1990).
		CODIFICACIÓN	Escribir
	Escuchar*		Estrategia cognitiva de comprensión que permite al estudiante apprehender conocimientos y sentimientos de otros desde la oralidad.
	Hablar-argumentar*		Estrategia cognitiva de producción que permite al estudiante exteriorizar pensamientos y sentimientos de manera estructurada. La argumentación implica la intención de convencer al interlocutor con argumentos pertinentes y suficientes (Toulmin, Rieke y Janik, 1984).
	Leer		Estrategia cognitiva de comprensión que permite al estudiante apprehender conocimientos escritos. Esto supone organización de información, lo cual incluye relaciones con los conocimientos previos para lograr integraciones que conduzcan a aprendizajes perdurables (Marugán <i>et al.</i> , 2013).
	Preguntar*		Estrategia cognitiva para movilizar el aprendizaje.
	METACOGNICIÓN /AUTORREGULACIÓN	Conciencia de evolución	Habilidad de reconocimiento del avance personal que se relaciona con la percepción de autoeficiencia (Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013).
		Situaciones de reflexión	Momentos narrativos en los que se expresan valoraciones como indicadores o no de cambios de comportamientos o generación de conocimientos propios en relación con la práctica docente en general. (Adaptado de Porter, Larson, Harthcock y Kelly (2003)). Reflexión que puede involucrar análisis de las implicaciones de las tareas y percepción de la eficiencia de estas; establecimiento de metas realistas; diseño de estrategias de acuerdo con la tarea y el estilo personal; monitoreo del proceso a partir de la retroalimentación; realización de ajustes pertinentes y mirada crítica del proceso (Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013).

PEDAGÓGICOS	Enseñanza	ROLES ENSEÑANZA	Reciprocidad*	Mutualidad o correspondencia de tipo académico o experiencial que el practicante establece con otros agentes curriculares en su labor pedagógica.
			Rol profesor	Diferentes facetas profesoriales que el practicante asume en su actividad pedagógica. (Adaptado de Richards y Rodgers, 2001).
		Dispositivos didácticos de enseñanza	Actividades	Distintos tipos de ejercicios diseñados y planificados por el practicante de tal manera que sus estudiantes alcancen los objetivos propuestos en una clase.
			Creatividad	Pensamiento divergente, acción original que le permite al practicante generar ideas nuevas y variar sus prácticas pedagógicas (Sternberg, 2006, en Kaufman y Sternberg (eds.), 2006).
			Diseño de materiales	Labor práctica que incluye la producción, evaluación y adaptación de material y que contribuye a facilitar y ahondar en el desarrollo personal y profesional de los practicantes.
			Fuentes de información*	El origen de los datos o la información que el practicante utiliza para su desempeño en la práctica (en el colegio, en el espacio con el guía pedagógico o en el seminario) o para su aprendizaje (Marciales-Vivas <i>et al.</i> , 2008).
			Manejo de grupo	Habilidad del practicante para guiar a sus estudiantes en la realización de actividades. Incluye tanto las acciones que se realizan en el salón de clase como las decisiones que se toman.

		Documentos	Uso de TIC*	La utilización y apropiación que el practicante hace de diferentes tecnologías de la información y la comunicación en su labor en el colegio o en la universidad (Martín-Barbero, 2009).
			Evaluación	Este código hace referencia a indicaciones de diseño, aplicación y valoración de procesos evaluativos.
			Bitácora	Documento escrito de carácter reflexivo concebido como un mecanismo que le permite al practicante trabajar con eventos, experiencias, pensamientos y emociones para extraer significado a partir de ellos y mejorar su aprendizaje.
			Plan de clase	Formato que contiene el conjunto de decisiones que el practicante toma para que su clase sea exitosa y que le permiten pensar lógicamente sobre los contenidos para poder preparar materiales y ayudas (Brown, 2001).
			Proyectos	Documento escrito que contiene el conjunto articulado y coherente de actividades realizadas por el practicante en el colegio durante un tiempo definido con el fin de alcanzar objetivos planteados, mediante la utilización de materiales y el uso de estrategias didácticas.
	Aprendizaje	OPERACIONES	Relación teoría y práctica	El tipo de transferencia en la que el practicante vincula lo teórico con lo práctico.
			Transferencia	La aplicación, de manera continua y efectiva, del conocimiento y las destrezas que el practicante aprendió, a diversos ámbitos, ya sean individuales, organizacionales o comunitarios (Broad, 1997).
		Estrategias	Retroalimentación*	Las valoraciones explícitas que el practicante recibe de otros actores curriculares relacionadas con su desempeño en el aula de clase en el colegio, en el contexto escolar o en el seminario de la universidad (Murray y Christison, 2011).
			Uso de TIC*	La utilización y apropiación que el practicante hace de diferentes tecnologías de la información y la comunicación en su labor en el colegio o en la universidad (Martín-Barbero, 2009).
		Fuentes	Fuentes de aprendizaje	El origen, ya sea personal, bibliográfico, teórico, tecnológico o experiencial, a partir del cual el practicante construye aprendizaje.
			Fuentes de información*	El origen de los datos o la información que el practicante utiliza para su desempeño en la práctica (en el colegio, en el espacio con el guía pedagógico o en el seminario) o para su aprendizaje (Marciales-Vivas <i>et al.</i> , 2008).
		Roles de aprendizaje	Rol participativo presencial del estudiante	Descripción de las actividades o desempeños del practicante en interacciones cara a cara en el seminario de práctica al que asiste en la universidad.
			Rol participativo virtual del estudiante	Descripción de las actividades o desempeños del practicante en las interacciones asincrónicas en el componente virtual del seminario de práctica docente.

Emocionales	SENTIMIENTOS	Discurso de desaprobación*	Conjunto de expectativas, valores y juicios que moldean las relaciones sociales del profesor practicante con su entorno (ej., seminario, sitio de práctica, guía pedagógico) denotando reprobación o juicio negativo. (Adaptado de Baxter, 2003).
		Nivel de satisfacción	Reconocimiento positivo o negativo del nivel de cumplimiento o incumplimiento de aspectos relacionados con la práctica docente.
		Reacción ante la evaluación	Sentimientos y acciones que el estudiante manifiesta relacionados con el proceso de evaluación.
		Sentimientos negativos	Afectos y emociones dolorosas, vacío emocional.
		Sentirse motivado	Proceso, “[...] fuerza que impulsa al individuo a actuar y a perseguir metas específicas”. (Hernández y Prieto, 2002, citados por Utría, 2007).
		Valoración positiva	Manifestaciones que dan cuenta de fortalezas durante el proceso.

		Valoración uso L2*	Determinación positiva o negativa que el profesor practicante realiza a los niveles de desarrollo o apropiación de su propia proficiencia, competencia o funcionalidad lingüística en la segunda lengua o de la de otros actores curriculares.
	Actitudes	Autocrítica	Reconocimiento de aspectos a mejorar por parte del practicante con respecto a sí mismo en relación con la práctica.
		Autonomía	La capacidad que el practicante muestra de tomar decisiones informadas y de autorregularse (Benson, 2009, en Pemberton, Toogood y Barfield, 2009).
		Autovaloración	Reconocimiento de fortalezas y logros del practicante respecto a sí mismo en relación con diferentes aspectos de la práctica.
		Capacidad de adaptación*	Agrupar habilidad en la observación y retención de información relevante sobre las situaciones de la práctica pedagógica, habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver retos presentes en la práctica pedagógica, el seminario o con el guía pedagógico, habilidad para anticiparse y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán a partir de las decisiones tomadas, y habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social y/o pedagógico de un profesor practicante. (Adaptado de Bozal et al., 2006). La habilidad del practicante para adecuarse a diferentes circunstancias, personas, acciones, reglas y contextos durante el periodo de práctica.
		Compromiso	La actitud de trabajo riguroso del practicante frente a las responsabilidades que asume.
		Cooperación*	La capacidad de los practicantes de trabajar en equipo con sus pares para lograr objetivos comunes (Wenger, McDermott y Snyder, 2002).
		Creencia	Un pensamiento que el practicante asume como verdadero y orienta su actuar (Richards y Lockhart, 1996).
		Crítica	Reconocimiento, por parte del practicante, de aspectos a mejorar con respecto a otras personas, acciones o situaciones relacionadas con la práctica.
		Cumplimiento	La actitud del practicante de hacer lo que se le encomendó.
		Disposición	La tendencia del practicante para ir más allá de lo que debe hacer para colaborar con otros.
		Empatía	La actitud del practicante para comprender a los otros y compartir sus experiencias y emociones (Goleman, 1995).
		Interés	La actitud del practicante de expresar curiosidad y preocupación por situaciones relacionadas con su práctica.
		Involucramiento*	La actitud de incluirse y sentirse parte de los espacios de la práctica.
		Responsabilidad	La actitud para asumir el trabajo asignado de manera pertinente y suficiente.
	Comportamientos	Afrontar dificultad	La capacidad del practicante para enfrentar los momentos de adversidad o los obstáculos que se le presentan durante la práctica.
		Aportar	Las acciones de contribución que el practicante realiza en los diferentes espacios de la práctica.
		Apoyar*	Las acciones de ayuda del practicante a otros actores curriculares.
		Asistir	La acción de presentarse en el lugar de práctica.
		Involucramiento*	La actitud de incluirse y sentirse parte de los espacios de la práctica.
		Realizar acuerdos*	El hecho de negociar y llegar a alianzas, pactos y consensos con otros actores curriculares.
Otros	SUGERENCIAS		Propuestas de los practicantes tendientes a mejorar diferentes aspectos de la práctica.



AUTORES

Harold Castañeda-Peña

Doctor en Educación de Goldsmiths University of London. Coordinador del énfasis en ELT Education del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: hacastanedap@udistrital.edu.co.

Magda Rodríguez-Uribe

Magíster en Educación de Universidad de La Sabana. Coordinadora de Práctica Docente de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: rodriguez.magda@javeriana.edu.co.

Adriana Salazar-Sierra

Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Profesora asistente del Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: adriana.salazar@javeriana.edu.co.

Pedro Antonio Chala-Bejarano

Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Asistente del Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: pchala@javeriana.edu.co.

Este libro se
terminó de imprimir
en noviembre del 2016
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia