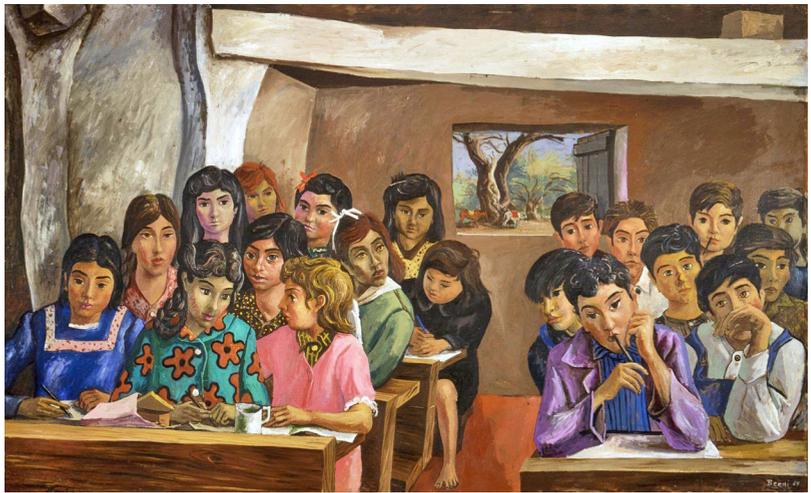


Capítulo VI

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UNA APROXIMACIÓN PARA ENTENDER EL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS

“Teachers teach less than they know; students learn more than they are taught; the difference is real education.” – Raheel Farooq, Kalam



<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcR34ceax3gCqs5fBVH26Cr-KkGgswNq-b0Ikw&usqp=CAU>

El presente capítulo hace énfasis en la práctica pedagógica y parte de algunas consideraciones teóricas con las cuales se intenta definir su sentido desde la mirada del maestro y su acción pedagógica. De acuerdo con los expertos, hablar de práctica pedagógica implica no solo tener en cuenta estas consideraciones teóricas, sino también hablar de sus diversos sentidos y dominios que permean todo lo que trae consigo el oficio docente, y necesariamente al profesor de lenguas extranjeras desde su formación inicial hasta su oficio formal en la docencia. Aunque hay evidencia de estudios y reflexiones rigurosas y serias en torno a la práctica pedagógica, es necesario seguir trabajando en ello debido a que los contextos y los lugares que ocupa la escuela son diversos y únicos y también cambiantes en el tiempo.

A continuación, se abordan entonces los elementos mencionados anteriormente. Sin embargo, se debe tener presente que la mayoría de las siguientes características y dominios son pilares sobre los cuales el profesor de lengua extranjera construye y reflexiona la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica inicial

Hablar de práctica pedagógica requiere una mirada en el tiempo para detenernos en el punto donde se empezó a efectuar la formación inicial del profesor de lengua extranjera. La fundamentación de la práctica pedagógica quizás tenga sus raíces justo en aquellas primeras aproximaciones y experiencias iniciales guiadas a través de actividades rigurosas de observación, discusión, reflexión, análisis, micro enseñanza, y quizás cobrando un carácter investigativo. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia define esta práctica inicial como el proceso de “formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares” (MEN, 2017). Todas estas instancias, sin importar el orden en que se ejecuten, cumplen una función primordial y es desarrollar bases epistemológicas, pedagógicas, didácticas e investigativas necesarias para la enseñanza en determinados contextos socioculturales o grupos poblacionales.

A través de la práctica pedagógica, se busca también comprender y apropiarse las dinámicas en diversos ambientes de aprendizaje, en el aula y su contexto para reconocer las diferencias y modalidades de la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con el campo de formación y la disciplina que se enseña, (MEN, 2017). Igualmente, comprender las dinámicas de aprendizaje de una lengua extranjera exige ir más allá de las técnicas o enfoques o modelos de enseñanza.

Por otra parte, la práctica pedagógica inicial contribuye también al desarrollo de habilidades y competencias importantes para el docente. Perry (1997) hace énfasis en la capacidad de decisión que el maestro debe tomar sobre cualquier situación que se presente en el aula. Como se muestra a continuación en la siguiente tabla, desarrollar la capacidad de tomar decisiones en la práctica pedagógica conlleva un proceso completo de observación, reflexión, planeación, ejecución y evaluación de estrategias y toma de acciones.

Tabla N. 6 *Acciones de los estudiantes en el aula de clase*

Descripción de eventos	Observación de las acciones de los estudiantes en el aula de clase. Dar cuenta de las situaciones e interacciones que ocurren dentro de ella.
Reflexión y análisis de situaciones	Pensar en las situaciones observadas de manera tal que se puedan determinar el ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué? sucedieron tales situaciones. Mirar a profundidad las interacciones y respuestas de los estudiantes.
Planeación de la estrategia.	Pensar en las formas posibles en que la situación pudo haber sido manejada.
Plan de acción:	En la ejecución de la estrategia se debe tener un nivel de expectativa de que puede funcionar o no y estar abierto a modificar el enfoque hasta que dé buenos resultados.
Evaluación.	Determinar la efectividad de las decisiones y las acciones tomadas. En retrospectiva, el profesor puede regresar a los momentos anteriores y retomar de nuevo el proceso.

Fuente: *Creación propia*

Según Perry (1999), esta práctica debe ser un proceso sistemático y no lineal, es decir, cada momento es susceptible de reajuste o reinicio. Esto implica entonces que el maestro haga su práctica más reflexiva. Barragán (2012) hace énfasis en que la reflexión debe convertirse en un ejercicio más riguroso, crítico y sistemático en nuestra labor como maestros y debe ser parte de nuestra cotidianidad. Aprender a evaluar cualquier situación permitirá que el maestro acompañe de manera más efectiva a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y es necesario partir desde las acciones y pensamientos de los estudiantes (Ball & Cohen 1999, p.11).

Por lo anterior, las diversas situaciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera abarcan los diferentes aspectos en el proceso educativo. Por mencionar algunos, las situaciones pueden tener relación estrecha con la creencias de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, sus interacciones, sus culturas, el aprendizaje, los roles de estudiante, del profesor y de los materiales de aprendizaje, el modelo pedagógico, entre muchos otros. Estos son aspectos centrales que necesariamente deben ser abordados; por lo tanto, son elementos constitutivos de nuestra práctica que según Perry (1997) y Barragán (2012) requiere una reflexión seria y una puesta en marcha de estrategias innovadoras que contribuyan en la construcción de seres humanos y sociedad.

Teniendo en cuenta estos elementos iniciales sobre la práctica pedagógica, nos atrevemos a decir que estos en definitiva abren el camino al maestro, ya que son pilares importantes que determinarán su accionar pedagógico.

Ahora bien, trataremos de explicar cuál es el sentido de la práctica pedagógica y porqué fue un componente central en este estudio con el que se determinaron las tendencias pedagógicas de los profesores de lenguas extranjeras a la luz de sus prácticas pedagógicas.

El sentido de la práctica pedagógica

La práctica docente como “proceso de representación, formación y transformación, un proceso que da sentido y significado al proyecto educativo, en el que los docentes participan” (Becerril, 1999, p.11) no caduca; al contrario, evoluciona en el tiempo y exige nuevas formas de comprensión. En palabras de Martínez (2012), ésta “no se agota en el quehacer de los maestros, pensada en términos de relación indaga por una posición más completa y política” (p.62). Por tanto, la práctica exige interpretar y encontrar lugares de encuentro entre las prácticas institucionales, las prácticas de saber y las prácticas propias del maestro.

Imagen 3 Prácticas pedagógicas UNIMINUTO



Fuente: Licenciatura en lenguas extranjeras UNIMINUTO 2020

Sin embargo, en la medida en que la escuela, la pedagogía y los saberes son dinámicos, encontrar el sentido de la práctica pedagógica se vuelve un asunto complejo, puesto que implica mirar la escuela en dos direcciones: dentro y fuera de ésta. Martínez (2012) define esta encrucijada con la idea de que

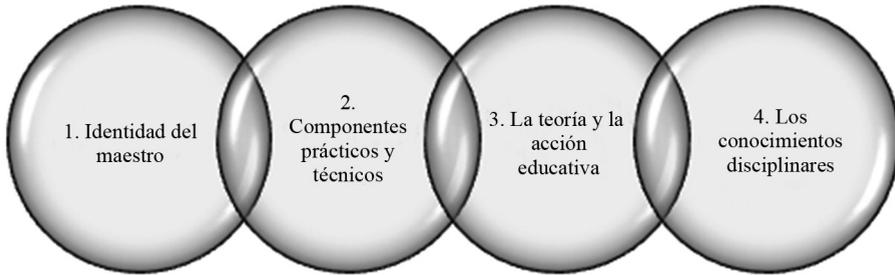
no se puede capturar la práctica pedagógica a la manera de una fotografía [...] [se debe] leer y percibir el desajuste que supone el afuera escolar, es decir, la ciudad, el sistema, el espacio y el tiempo virtual, la velocidad, los agenciamientos y las variaciones que estos hacen a las prácticas (p.68).

Dentro de esta complejidad, se encuentra también el aula de clase o como lo expresaría Ball & Cohen (1999) el aula entendida en términos de “interacciones”. Según ellos, las formas de enseñanza vuelven estas interacciones más complejas, impredecibles y más difíciles de monitorear y manejar. Esto exige que el maestro tome distanciamiento, haga análisis sobre su acción pedagógica y determine lo que debe mejorarse (Ball & Cohen, 1999, p.10).

Además de comprender el contexto o el lugar situado de la enseñanza en este caso donde sucede la práctica docente bilingüe, deben ir en la misma dirección las intencionalidades del ejercicio maestro, pues la práctica pedagógica cobra sentido si estas intencionalidades abarcan la ética, la moral y la política, por tanto en la práctica pedagógica en donde el “maestro se juega su razón de ser; eso es lo que le debe dominar; pues le pertenece de suyo” es su “intimidad” (Barragan, 2012, p.22). En los dominios del maestro de lengua extranjera, lo anterior exige abandonar las recetas y procedimientos técnicos de la enseñanza tradicional adoptando una actitud socialmente más responsable, entendiendo el impacto de sus acciones y decisiones y la transformación del estudiante como individuo de una sociedad teniendo en cuenta todo lo que implica esto.

Dominios de la práctica pedagógica

Basados en los postulados de Becerril (1999), Duque (2009) y Ball & Cohen (1999) a la práctica pedagógica se le atribuyen ciertas características, o más bien “dominios o condiciones” (Barragán, 2012, p.25) los cuales nos permiten entenderla aún mejor. Estos dominios son transversales, es decir, aplican a cualquier maestro sea cual fuese su área o disciplina de conocimiento. A continuación, presentamos aquellos que tienen estrecha relación con el docente de lenguas extranjeras y sus acciones pedagógicas y didácticas.

Figura N. 5: *Dominios de prácticas pedagógica*

Fuente: Creación propia de los autores

En primer lugar, se encuentran las acciones que moldean la identidad del maestro. Barragán (2012) señala que el profesor debe saber qué es lo que hace y cómo lo hace desde una disposición ética. Esto se logra a través de la auto comprensión del oficio docente y del ser humano llevándolo a mejorar sus prácticas. Estas son las acciones educativas que configuran la identidad del maestro. A lo anterior, se suman las representaciones que se tiene sobre la práctica pedagógica, por ser la misma una unidad imaginaria de diversas referencias que le dan sentido (Duque, 2009, p 147) como las “propias experiencias e interpretaciones” (Husu, p.58) del maestro. El profesor debe darse la posibilidad de reconocerse como docente con el “firme propósito de explorar e indagar a partir de sensaciones y dudas que se presentan en el quehacer cotidiano del ámbito educativo” (Becerril, 1999, p.11).

La forma en cómo los profesores perciben sus propias prácticas reestructura su conocimiento desde el razonamiento formal y la reflexión hacia la puesta en acción de unas formas más complejas de pensamiento sobre lo que significa ser un maestro (Jackson, 1968, 1986; Jackson et al., 1993; Hansen, 1995; Nias, 1989).

En segundo lugar, se encuentran los componentes prácticos y técnicos de la práctica pedagógica. Estos incluyen el dominio de estrategias para involucrar a los estudiantes de manera efectiva y técnicas propias de la disciplina enfocados a guiar el aprendizaje del estudiante como individuo y como integrante de una comunidad a partir de la práctica reflexiva (Ball & Cohen, 1999 & Barragán, 2012).

Brown (2001) establece que las técnicas incluyen todo tipo de tareas y actividades de aprendizaje. Éstas casi siempre son planeadas y tienen una intención. Igualmente estas técnicas son producto de las decisiones tomadas por el profesor. Teniendo en cuenta los propósitos que tenga en mente un profesor de lengua, éstas tranquilamente pueden referirse a las unidades pedagógicas o componentes de una sesión de clase. En este

sentido, se puede pensar en una clase como aquella que consiste en una serie de técnicas, algunas centradas en el profesor, otras en el estudiante, algunas orientadas a la producción, otras orientadas a la comprensión y algunas que se pueden agrupar y convertirse en tarea. Gracias al trabajo de algunos autores como Brown (2001), Ur (1991), Harmer (2007), Freeman (200), Richards y Rodgers (2014) en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos encontrar un conocimiento amplio en lo que respecta a estas técnicas de enseñanza.

Desde los diversos aspectos que conforman el sistema de una lengua como la pronunciación, el vocabulario, la gramática, las funciones, nociones y situaciones, hasta la enseñanza de las habilidades como la lectura, escucha, oralidad y escritura, se puede decir que estas técnicas ocupan un lugar importante cuando de enseñanza se trata.

En tercer lugar, se encuentran las teorías que sustentan las acciones educativas. Según Barragán (2012), esto incluye la comprensión y la forma como se orientan las acciones educativas a partir de los fundamentos epistemológicos y teóricos con miras a pensar desde lo pedagógico.

En un estudio realizado por Husu (2002), se indaga por las diferentes posturas epistemológicas que los profesores tienen con relación a la enseñanza de niños teniendo en cuenta su práctica pedagógica. Se evidenció en primera instancia, que cuando los profesores se refieren a sus prácticas pedagógicas, necesariamente hablan de sí mismos, pues según el investigador, los eventos que suceden en el actual pedagógico pasan por el filtro de la persona, el profesor. Esta mirada hacia el interior que realiza el profesor facilita de alguna manera resolver muchas situaciones y problemas y a su vez, ver posibilidades de cambio en su trabajo, en donde las creencias generales e imágenes gobiernan el comportamiento profesional del profesor.

Además, su estudio evidencia que el conocimiento pedagógico está justificado de acuerdo con las ideas que son relevantes para los profesores. Es decir, los profesores adquieren este lenguaje de las prácticas en los salones de clase, en las salas de profesores y en la interacción con los estudiantes. Aquello indica que el conocimiento del profesor sobre su práctica está relacionado en gran medida con cómo estos experimentan a las personas y los eventos que suceden a su alrededor.

Adicional a lo anterior, se suman las teorías propias sobre la enseñanza que el profesor va construyendo a lo largo de la práctica pedagógica incluso desde su formación docente inicial. Las experiencias personales, las ideas acerca de la enseñanza y las percepciones del maestro sobre dichas experiencias son influenciadas, según Perry (1997), por la

“acumulación de creencias y valores” (p.103). Es necesario entonces referirnos a este tipo de teoría que el maestro va construyendo a lo largo de su trayectoria profesional. La razón por la cual cada profesor debe tener consciencia sobre este tipo de teoría es porque ésta sirve como trasfondo esencial con la cual se toman decisiones sobre las prácticas.

En cuarto lugar, se encuentran los conocimientos disciplinares, pues implica la enseñanza de aquello que proviene de la disciplina (Barragán, 2012). A disposición del maestro se encuentran los conocimientos, su responsabilidad impera en la manera en cómo enseñar esos conocimientos. Ball & Cohen (1999) señalan tres condiciones básicas sobre uso del conocimiento de la disciplina que se enseña. Primero, tener comprensión del campo disciplinar que enseña más que conocer los procedimientos y la información. En otras palabras, es necesario saber las conexiones y los significados de lo que se enseña. Segundo, entender lo que implica el razonamiento en un campo o área particular del conocimiento. Esto se traduce en la capacidad de ver la conexión de las ideas entre una o varias áreas de conocimiento, y en la vida cotidiana misma, ya que lo anterior permite ser más riguroso a la hora de abordar los contextos y situaciones específicas. Y tercero, comprender las formas de evolución de las ideas propias de dicha área de conocimiento y sus actuales controversias y así adoptar una postura crítica frente a las mismas.

La enseñanza en contextos bilingües, en este caso la enseñanza del inglés como lengua extranjera, debe cumplir con las condiciones anteriormente mencionadas. No es suficiente el hecho de tener un conocimiento técnico sobre el idioma que se enseña, se debe desarrollar un conocimiento amplio sobre la misma en relación con lo que la fundamenta teóricamente, sus contextos y culturas en las cuales se encuentra inmersa, pero sobre todo, se requiere la adopción de una postura crítica frente a todos estos espectros.

Handal y Lauvas (1987) agregan a esta discusión el hecho de la existencia de un conocimiento práctico como el factor determinante más fuerte en la práctica educativa de los profesores, definido este como “[es] un sistema de conocimientos, experiencias y valores privados e integrados susceptibles a cambiar pero que son relevantes para la práctica pedagógica en cualquier momento” (p. 9). Este conocimiento práctico parece ofrecer al profesor “orientaciones para decidir sobre lo que es más útil y efectivo en los contextos particulares” (Husu, 2002, p. 58).

En relación a lo anterior, Ball & Cohen (1999) afirman que “a pesar del conocimiento, no es posible prescribir totalmente una práctica pedagógica apropiada o correcta, por tanto, valdría la pena la pregunta ¿Cuánto de este conocimiento debe ser aprendido en y desde la práctica pedagógica en vez de adquirirlo en la preparación para la misma?” (p.10).

Por último, el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza está sujeto a cambios, por tanto, esta condición se convierte en un reto importante en la construcción de nuestra propia teoría práctica. Según Perry (1997), exigir o ampliar nuestro conocimiento preexistente sobre la enseñanza implica que estemos en “constante búsqueda de nuevos sentidos y comprensiones, y quizás estar preparados para cambiar nuestra perspectiva o visión” (p. 109).

El planteamiento de cinco interrogantes para la enseñanza de una lengua extranjera

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua extranjera, Broughton et al. (1980) plantean que cualquier persona que aspire a convertirse en un profesional en la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe plantearse al menos cinco interrogantes.

El primer interrogante tiene que ver con la naturaleza de la interacción social que está ocurriendo. Esta interrogante a su vez nos debe llevar a pensar también en la atmósfera social de la clase, la relación entre los estudiantes y el profesor y viceversa, el lugar que ocupan los actores en el aprendizaje, los tipos de actividades y tipos de preguntas y los grupos versus las habilidades de sus integrantes.

El segundo interrogante está relacionado con la naturaleza de la actividad de aprendizaje de la lengua que está ocurriendo. Al igual que el primer interrogante, este otro nos lleva a pensar en cosas simples tales como: si los estudiantes están leyendo, escribiendo, escuchando o conversando. También podemos preguntarnos por el tipo de práctica que los estudiantes están haciendo sobre el uso de una regla gramatical, patrón de colocación o sobre una expresión idiomática determinada. Incluso no lleva a poner atención si la actividad está centrada en la precisión o fluidez o si está centrada en la forma de la lengua o en la comunicación.

Un tercer interrogante tiene que ver con el modo en el cual el profesor está enseñando. Se sugiere pensar si el profesor está utilizando un modo oral auditivo; si el profesor está hablando o escuchando; o si el profesor está utilizando recursos auditivos como una grabadora, la radio, o el reproductor de audio. Igualmente nos pone a reflexionar si el profesor está usando el modo visual con el uso de palabras impresas, frases y textos, diagramas, gráficos, o mapas.

Un cuarto interrogante está relacionado con el tipo de materiales que el profesor está usando. En cuanto a esto, es importante pensar en dos aspectos. El primero es el contenido propiamente dicho de los materiales. Es decir, en su contenido lingüístico real tales como

sonidos, palabras, gramática o convenciones de lectura o escritura. El segundo es el tipo de material que es teniendo en cuenta si el material está escrito con un nivel de gramática y vocabulario determinado; o si por el contrario el material es auténtico (realia). igualmente es necesario revisar el tipo de control que ha sido usado en términos de frecuencia de los elementos, simplicidad además de la utilidad funcional. finalmente se debe revisar el grupo específico de estudiantes a quien va dirigido dicho material.

Un último interrogante tiene que ver con la capacidad de determinar las clases que son de alguna manera mejores que otras. Esto implica interrogantes adicionales tales como si los estudiantes aprenden mejor con un tipo de clase particular más rápido y con menos esfuerzo, y con mayor placer, que con otro tipo de clases. También nos hace pensar en la pregunta de si es posible medir de una manera real los diferentes grados de eficiencia en el aprendizaje desde el punto de vista del funcionamiento de los métodos de enseñanza. Se sugiere pensar en los principios subyacentes, en los conceptos fundamentales para entender la forma compleja de la actividad humana y así asegurar acciones efectivas en cualquier tipo de circunstancias dadas.

Consideraciones finales

Imagen 4: Prácticas pedagógicas



Fuente: Licenciatura en lenguas extranjeras UNIMINUTO 2020

Si bien, existe un amplio conocimiento en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, y de aquellos aspectos que tienen que ver con este campo tales como: la pedagogía, el aprendizaje, el estudiante y sus variables de motivación y edad, los contextos sociopolíticos

e institucionales, la evaluación, las didácticas y metodologías, entre otros. En definitiva el docente es quien construye con todos estos elementos su propia práctica pedagógica, otorgándole un sentido y una identidad muy personal y respondiendo a unas necesidades también muy particulares. En este sentido, el profesor es el único que “puede mirarse a sí mismo una y otra vez, revisando sus actuaciones para así transformar las prácticas que lo determinan como maestro (Barragán, 2012, p. 35).

La práctica pedagógica debería estar sujeta a la condición de ser investigada en donde centramos nuestra atención como maestros a sus “manifestaciones, sus principios informativos y su valoración social que transmite la vinculación con el conocimiento de lo social” (Becerral, 1999, p. 36). Analizar, discutir, reflexionar, entre otros son elementos que resultarán en una comprensión de lo propiamente educativo. Según Ball & Cohen (1999) la enseñanza requiere improvisación, inferencia, experimentación, y evaluación.

Así las cosas, no se trata de que el maestro se vuelva investigador, se trata más bien de que éste asuma una actitud más enfocada a la curiosidad e indagación. Esta idea se resume en que los profesores deben estar en constante aprendizaje activo mientras enseñan. La mejor manera de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje de la enseñanza es desarrollar la capacidad para un aprendizaje mucho mejor acerca de la enseñanza. Los profesores pueden adquirir conocimiento sobre el área a enseñar, sobre los estudiantes, sobre el aprendizaje y la pedagogía. Sin embargo, el uso de todos estos conocimientos depende del conocimiento que no puede ser aprendido completamente externo a la práctica pedagógica, (Ball & Cohen 1999, p.12).

Pensar en la práctica pedagógica también nos remite directamente a pensar en los estudiantes. Adquirir un nivel de comprensión sobre quiénes son ellos y la forma en cómo éstos piensan y entienden es crucial para el maestro. En este sentido, según Ball & Cohen (1999), se requiere anticipación e imaginación por parte del maestro, frente a las reacciones y situaciones posibles que suceden en el aula.

Todas las anteriores son cualidades que califican a un maestro indagador, imaginativo, crítico, investigador, entre otros, en la práctica pedagógica. Barragán (2012) resalta aún más estas cualidades cuando el maestro se “propone empoderarse de su ser de maestro en clave del profesionalismo que le es inherente y desde la artesanía rigurosa de su trabajo” (p. 35). Esto requiere, según él, revisar las competencias y desempeños, dar una mirada a las didácticas, examinar los fundamentos teóricos, pensar en la evaluación y sus impactos, dialogar críticamente con la política pública, y considerar críticamente qué sentidos de ser humano y sociedad está reproduciendo.

Todo lo anterior, nos lleva a cuestionar la cotidianidad de nuestro actuar pedagógico como maestros, en este caso, como profesores de lenguas extranjeras. Esto nos remite a la reflexión y a la construcción de prácticas más conscientes y socialmente más coherentes. En lo posible llevar a cabo esta tarea en equipo, en comunidad, como lo expresa Ordoñez, (2012) “una comunidad entera de maestros enfrentada a la necesidad inmediata de producir prácticas diferentes puede lograr -trabajando juntos- cambios rápidos y sorprendentes” (p. 20).

Y no sólo trabajando en comunidad, sino asegurando que estas prácticas innovadoras estén ancladas a los diferentes sentidos teóricos, morales, sociales y culturas que propone Barragán (2012) para lograr, según él, una genuina transformación de la educación.

José Alexander Benito Durán

Coordinador Académico Licenciatura en Lenguas Extranjeras en Énfasis en Inglés –
UNIMINUTO