

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN ESCENARIOS DIVERSOS

Morchio, Marcela: sanchez - morchio@interredes.com.ar
Muñoz, Patricia Alejandra - patriciale2002@yahoo.com.ar
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

En trabajos anteriores, como profesores del espacio curricular “Práctica profesional” hemos analizado las representaciones mentales de nuestros practicantes, las nuestras en nuestro rol de formadores de formadores. En un proyecto de investigación que recién comenzamos nos focalizamos en las dificultades que enfrenta el sujeto que aprende inglés como lengua extranjera. En esta ocasión, nuestra preocupación se centra en el contexto en el que se llevan a cabo las prácticas y el efecto que éste tiene sobre aquéllas; por ello, la presente ponencia intenta dar cuenta de vivencias experimentadas por los practicantes de 2006 de la cátedra *Formación Docente IV* del Profesorado de Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

Marco teórico

El ámbito en el que se desarrollan las prácticas puede ser concebido como parte de un dispositivo pedagógico, entendiendo por esto, “cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo (Larrosa 1995:291)”.

Veiz (2001:27) revisa numerosos modelos (Spolsky, Mackey, Ingram, Strevens y Stern) que explican cómo se organiza el campo de la didáctica de Lenguas Extranjeras. Sin embargo sólo en este último, Stern, se hace referencia al contexto en el que se implementa la Didáctica de Lenguas Extranjeras (DEL). Por su lado, Veiz (2001:181) señala la importancia que tiene el contexto en donde los aprendizajes de lengua extranjera tienen lugar, sosteniendo que lo *mediatizan*, lo *influencian* y lo *condicionan*. El contexto en el que el alumno realiza su aprendizaje influye poderosamente en este: la infraestructura con la que cuenta cada escuela, factores no tangibles como son el énfasis que cada institución otorga al aprendizaje de una lengua extranjera, entre otros, pueden repercutir positiva o negativamente en la apropiación de la lengua meta.

Al analizar el contexto de la DLE, Veiz (2001:181) menciona **factores** lingüísticos (homogeneidad de lenguas), socioculturales (homogeneidad étnica de la comunidad), sociopolíticos (opcionalidad u obligatoriedad de la L2) y en un último apartado analiza factores varios como la distancia con las comunidades en las que se emplea la segunda lengua, el grado de desarrollo económico y la consecuente inversión tecnológica de un país y por último el currículo educativo en el que está contenido el programa de enseñanza de lengua extranjera.

Holliday (1994), señala que la clase es un microcosmo que refleja la institución que la contiene y ésta, a su vez, el mundo exterior. Es decir que los factores mencionados por Vez, convergen en el aula, componiendo una cultura muy particular. Cada elemento participante, ya sea directa o indirectamente, va dejando una huella en los sujetos y esto afecta de un modo u otro el proceso de aprendizaje. La clase debe ser mirada como una cultura conformada por tramas interrelacionadas de modos muy complejos, inserta en una cultura anfitriona, sobre la que influyen diversas otras culturas.

Parte de la cultura del aula, es el docente, quien incide en los aprendizajes de forma muy profunda. El profesor juega un rol muy importante en varios sentidos. El docente es el proveedor de *input* sobre el que el estudiante construye la interlengua, lo que implica que la interacción que se realice en el aula debe darse en mayor o menor grado en la lengua extranjera. El profesor es además el responsable de la transposición didáctica, es decir, es quien lleva a situación áulica los contenidos planteados a nivel ministerial, plasmando en esta selección su propia concepción de lengua y de aprendizaje. En muchos casos, la transposición didáctica se relaciona con la estructura de la disciplina pero, fundamentalmente, en el caso de la enseñanza de L2, responde a la concepción de lengua extranjera que cada docente tiene. Si la lengua se concibe como un instrumento de comunicación, la selección de contenidos se organizará alrededor del uso comunicativo de la lengua, pero si la representación mental que el docente tiene de la lengua meta es la de un sistema lingüístico, primará el trabajo concentrado en la forma de la lengua, es decir la gramática, vocabulario, etc.

El contexto

Formación Docente IV es el último espacio curricular que los estudiantes toman dentro del área de Formación Docente. El objetivo de este área es no es solamente brindar a los alumnos fundamentos teóricos para abordar el proceso de aprendizaje, sino también acercarlos al mismo desde el verdadero contexto de instanciación: el aula, en un movimiento dialéctico que articula así teoría y la realidad, movimiento recursivo en el que se imbrican el conocimiento recibido y el conocimiento experiencial (Wallace 1991: 15). Un eje fundamental del área tiene relación con el desarrollo del espíritu crítico. En *Formación Docente IV*, como actividades esenciales, se prevén la observación de clases, planificación y dictado de 20 clases como mínimo según lo establece el Reglamento de Práctica Ord . 07/04-CD-FFHA. Cuando los estudiantes se encuentran abocados al dictado de clases, estudiantes y equipo de cátedra se reúnen una vez a la semana a fin de debatir situaciones problemáticas que vayan surgiendo. Estos debates sumamente enriquecedores son una de las bases del desarrollo profesional puesto que en ellos se objetivizan las representaciones mentales de los practicantes. Se visualiza, entonces a la práctica profesional, como el último peldaño de la formación de grado y el primero del desarrollo profesional.

En agosto de 2005, los institutos preuniversitarios, ámbito en el que se realizan habitualmente las prácticas docentes del profesorado de Enseñanza Media y Superior en inglés de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, realizaban prolongados paros docentes. Esta situación hacía peligrar el inicio de las prácticas y que los alumnos lograran cumplir con el requisito de las 20 clases. Esta contingencia hizo imprescindible, encontrar instituciones alternativas para que los alumnos pudieran desarrollar sus prácticas y culminar así la formación de grado.

La situación angustiante para profesores y practicantes pareció encontrar solución cuando ellos mismos realizaron gestiones a fin de encontrar otros ámbitos en donde realizar su práctica profesional. La premura de las circunstancias determinó que las escuelas seleccionadas difirieran entre sí.

Ya desde el momento de la observación se plantearon 3 contextos distintos:

- ❖ Escuelas A: gestión privada, con una carga horaria de 5 horas de 40 minutos semanales, desde primer año de EGB 1, dos divisiones de aproximadamente 20 estudiantes, aula equipada para implementar tecnologías de lenguas extranjeras, nivel de inglés avanzado, un objetivo de la institución es que los alumnos logren una sólida competencia comunicativa en inglés.
- ❖ Escuela B: de gestión privada, con una carga horaria de 4 horas de 40 minutos semanales, desde primer año de EGB 1, dos divisiones de aproximadamente 20 estudiantes, nivel de inglés elemental avanzado.
- ❖ Escuela C: de gestión pública, EGB 3 y Polimodal, con una carga horaria de 3 horas semanales desde 7º Año de EGB 3, siete divisiones de entre 25 y 30 alumnos, estudiantes con muy pocos o escaso conocimientos de inglés.

Apenas iniciadas las prácticas, la variedad de escenarios de realización de las práctica, es decir la diversidad y complejidad de la cultura institucional de las instituciones anfitrionas, se presentó como un aspecto positivo puesto que generó debates profundos en los encuentros semanales, permitiendo en muchas ocasiones objetivizar las representaciones mentales de los futuros docentes. Sin embargo, con el correr del tiempo, este entramado también afectó negativamente el desarrollo de las prácticas en algunas ocasiones, por cuanto en la escuela C, los estudiantes enfrentaron situaciones muy distintas a la de los practicantes de las escuelas A y B.

La encuesta

A fin de recabar formalmente datos sobre la experiencia del cuatrimestre, el equipo diseñó una encuesta muy sencilla para que los practicantes, una vez finalizadas las clases en las instituciones anfitrionas, reflexionaran sobre el proceso por el que habían atravesado. La misma giró en torno a las situaciones dentro de la institución que entorpecieron o favorecieron el

desarrollo de las prácticas, las competencias logradas por los alumnos en inglés, el grado de interés de éstos por la lengua extranjera, la aplicación del conocimiento recibido y experiencial, las vivencias experimentadas a partir de las diferencias entre las instituciones anfitrionas.

Los resultados

De las encuestas, se desprenden algunas conclusiones que podrían agruparse en dos categorías: Por un lado, factores y situaciones que responden a los que Holliday denomina cultura de la institución. Los estudiantes, en el desarrollo de sus prácticas docentes, vivencian claramente la incidencia de los factores sociopolíticos y el desarrollo económico en la situación de enseñanza-aprendizaje/ aula. En este sentido si bien inglés es preferida ampliamente al implementarse una lengua extranjera, la situación socioeconómica del país no brinda la infraestructura adecuada para la implementación real de esta intención política. Citaremos a modo de ejemplo la falta de infraestructura (grabadores y enchufes en condiciones) que permitan el desarrollo de las habilidades orales. No menos importante es el hecho de que en la escuela C, los alumnos, ante la falta de bancos, debieran ir aula por aula a fin de encontrar los necesarios.

"Una de las cosas que entorpecieron mi práctica con respecto a la institución fue la falta de material, por ejemplo la falta de enchufes en las aulas y la falta de disponibilidad de la sala de audio. Había que pedirla con mucha anticipación y estaba disponible a partir de las 8.30, o sea que si la clase debía dictarse en el 1er. módulo, no se podía usar dicha sala. Otra cosa que entorpeció mi práctica fue la falta de bancos en la escuela en general, lo que ocasionaba que los alumnos de toda la escuela anduvieran aula por aula pidiendo bancos libres, esto llevaba a muchas interrupciones durante el transcurso de las clases".

Como parte de la cultura institucional, en los tres tipos de instituciones educativas, todos los practicantes señalan que las interrupciones de las clases por parte de preceptores, directivos o alumnos como en la situación referida más arriba, por motivos ajenos a la lengua extranjera, entorpecían el desarrollo de las clases. Sin embargo, desde nuestra observación, el número de interrupciones es mayor en la escuela C.

En lo referido al conocimiento y dominio de la lengua extranjera, los practicantes de las escuelas A no manifiestan impresionarse, puesto que es muy bueno. Aquí entra en juego un aspecto de las representaciones mentales, que señaláramos en un trabajo anterior (Morchio y Muñoz, 2003). Puesto que la mayoría de los practicantes trabaja desde el inicio de sus carreras en instituciones privadas, ya sean institutos o colegios bilingües, sus representaciones se relacionan con grupos de rendimiento lingüístico muy homogéneo, como los que se dan en las instituciones privadas, y por ello no advierten la diferencia. Sin embargo, los practicantes de las escuelas B y C, lo perciben y señalan:

- ❖ *"El nivel de inglés con el que me encontré era muy pobre, ya que el año anterior no habían tenido muchas clases de inglés porque la profesora titular pidió licencia la mayor parte del año y faltaba mucho, lo que ocasionó que los alumnos no aprendieran nada durante su 7mo. año. En 8vo. la cuestión se revirtió un poco porque la profesora hacía lo que podía para enseñarles, pero no les hablaba en inglés, lo cual dificultaba el aprendizaje". (Escuela C).*
- ❖ *"En general el nivel era muy básico, casi nulo". (Escuela B).*
- ❖ *"Mis alumnos se quejaban mucho de que yo diera la clase en inglés, lo cual demuestra que no estaban acostumbrados a esto..." (Escuela B).*

De las citas anteriores se advierte que otro aspecto al que se refieren los practicantes se relaciona con el rol del profesor y con la transposición didáctica. Los objetivos planteados en la planificación de la institución C estaban basados en saberes devaluados, lo que restringió la variedad de estrategias de intervención de los practicantes. Estos, a fin de no perjudicar a los estudiantes con "input" que no pudieran manejar, fueron incrementando paulatinamente el uso de la lengua inglesa en forma oral. Es necesario señalar que en el caso de la escuela C, los docentes no eran graduados, lo que podría explicar, tal vez, el hecho de que éste no empleara la lengua inglesa como medio de instrucción. En el caso de la institución B, probablemente, la falta de costumbre a la exposición de la lengua inglesa en forma oral, se relacione con la concepción de lengua que evidencie cotidianamente el profesor titular, concentrándose tal vez en la lengua como un sistema de estructuras y no como un medio de comunicación.

Es interesante señalar, que en las tres instituciones educativas, los practicantes observan que los estudiantes manifiestan deseos de aprender inglés, pero la situación aquí es inversa a lo que se advirtió con las interrupciones. En donde es más fuerte el deseo de aprender es, en primer lugar, en la escuela C, y luego en la B, en las escuelas A, la mayoría de los alumnos no manifiestan mayores deseos de aprender.

En lo que hace a la posibilidad de aplicar en situaciones reales el *conocimiento recibido*, los practicantes de las escuelas A y B señalan que lo hacen en general y en gran parte mientras que en la escuela C, directamente señalan que lo aprendido se adecua sólo para escuelas privadas:

- ❖ *"Lo que aprendí en mi carrera me ha servido mucho, sobre todo en lo que respecta a institutos y colegios con una buena carga horaria de inglés".*
- ❖ *"Mi opinión es que se nos forma desde un principio para trabajar con grupos reducidos de trabajo, en instituciones con todas las comodidades y con alumnos que tienen disponibilidad de materiales bibliográficos, pero cuando uno sale y ve otras realidades, es más difícil".*

En lo que respecta a cómo vivenciaron los practicantes las diferencias institucionales, a partir de los debates semanales, quienes practicaron en las escuelas A y B, creen que hay que estar preparado para enseñar en cualquier contexto. Aquéllos que trabajaron en la escuela C, marcan que fue difícil:

- ❖ *"Tal vez en algún momento sentí que me perjudicó, pero ahora que ya terminó la práctica, siento que fue una experiencia enriquecedora porque me dio la oportunidad de trabajar con alumnos que no tenían conocimientos de inglés".*
- ❖ *"Me hizo darme cuenta que lo que quiero para mi futuro es trabajar con esos tipos de alumnos e instituciones, ya que creo que es más gratificante, al final".*
- ❖ *"... logré que mis alumnos, de no saber nada, terminaran leyendo un texto y entablando pequeños diálogos".*

Algunas conclusiones

La diversidad de escenarios para el desarrollo de las prácticas docentes descritas puso en evidencia parte de la gama de instituciones educativas de nuestro medio. Los comentarios de nuestros practicantes nos hacen cuestionar la validez y adecuación de la formación de grado que brinda el dispositivo pedagógico implementado por nuestra facultad y del cual somos parte. A partir de esta experiencia, como equipo docente nos planteamos una vez más la necesidad de repensar no sólo los ámbitos de desarrollo de las prácticas educativas sino también la necesidad de encontrar modalidades más significativas para que en la futura vida laboral de los alumnos practicantes, tal como lo señala Achilli (2001:24) *la práctica docente no se (vaya...) disociando/enajenando de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica.*

Bibliografía

- ACHILLI, E. L. (2001). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Laborde Editor.
- HOLLIDAY, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Glasgow, Cambridge University Press.
- LARROSA, J. *Tecnologías del Yo y Educación. En Escuela, poder y subjetivación*. J Larrosa, ed. Las ediciones de la P.
- MORCHIO, M y MUÑOZ, P. A. (2003). "Indagar las representaciones de los practicantes: una alternativa para mejorar las prácticas", ponencia presentada en las *"Primeras jornadas cuyanas de didáctica, prácticas y residencias en la formación de docentes (EGB3, Polimodal y Superior)"*, Mendoza.
- VEZ, J.M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- WALLACE (1991). *Training Foreign Language Teachers*, Glasgow, Cambridge University Press.