

La buena enseñanza: una aproximación narrativa

Luis Porta, luporta@copefaro.com.ar y Ma. Cristina Sarasa, mcsarasa@ciudad.com.ar. Facultad de Humanidades. Grupo de Investigación en Ciencias Sociales. Proyecto “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica”. Universidad Nacional de Mar del Plata Universidad Nacional de Mar del Plata. Funes 3350. 7600 Mar del Plata.

Resumen

El proyecto “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés” estudia la buena enseñanza en la carrera de Profesorado de Inglés, en el marco de la nueva agenda de la didáctica. Se comenzó registrando las buenas prácticas mediante un cuestionario semi estructurado completado por una selección dirigida de buenos alumnos del Profesorado. Estos resultados fueron presentados en el XV Encuentro. Se entrevistó a los buenos docentes identificados siguiendo un libreto de carácter semi flexible que enfatizaba la perspectiva narrativa de los actores. Este trabajo resume un análisis comparativo de dos relatos. Su interpretación ha generado categorías temáticas donde la experiencia privada de las buenas prácticas se reconstruye pública y teóricamente y permitiendo explorar la complejidad de la didáctica para la formación inicial del Profesorado de Inglés.

Introducción

Esta investigación es parte del proyecto “*Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés*” de la Facultad de Humanidades en la UNMDP. Su objetivo central es estudiar la buena enseñanza para dicha carrera, dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica. A tal fin, se comenzó registrando las buenas prácticas mediante un cuestionario semi estructurado escrito y anónimo—que incluía narrativas—administrado a una selección dirigida de buenos alumnos del Profesorado. Durante el año 2004 los autores presentaron los resultados de estos cuestionarios en el XV Encuentro y en otros foros.

El ámbito natural de la investigación es el Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. La carrera fue creada 1973 y cuenta con cincuenta y dos docentes.¹ Tiene aproximadamente quinientos cincuenta y siete alumnos registrados como activos. El plan de estudios fue reformado por segunda vez en 1999 y está integrado por treinta y dos asignaturas, veintiséis de ellas en idioma inglés. Los investigadores del proyecto pertenecen a distintos Departamentos de la Facultad. En

¹ Se trata de una cifra aproximada, ya que permanentemente estos números fluctúan a causa de licencias, becas de postgrado en el exterior y renunciaciones.

un trabajo conjunto, diseñan, administran y analizan los cuestionarios y entrevistas en base a lecturas de la bibliografía y consultas a expertos.

Los buenos alumnos que respondieron al cuestionario fueron dieciséis.² Mencionaron a un total de veinticinco docentes como ejemplos de buenas prácticas, resultando ocho los más nombrados. Por razones de disponibilidad de estos ocho docentes más señalados, se ha procedido hasta el momento a entrevistar en profundidad a cuatro de ellos, siguiendo un libreto semi flexible previamente elaborado, que enfatizaba la perspectiva narrativa de los actores. En la investigación educativa, la narrativa permite generar y reconstruir significados. En tanto forma de representación situada, la narrativa (re)construye, cuenta, argumenta y explica (Hernández Sampieri 2000; McEwan y Egan 1998). Se considera que la narrativa es apropiada para la especificidad y complejidad de los contextos educativos. En este estudio, los datos extraídos de las narrativas constituyen el núcleo del análisis. Se utilizaron procedimientos manuales que codificaron las categorías conceptuales derivadas de los relatos (Krippendorff 1990). Este trabajo resume un análisis comparativo de dos de las historias obtenidas para las áreas curriculares que tal vez sean las más importantes en un profesorado de lengua extranjera: Habilidades Lingüísticas y Formación Docente. Las dos restantes son el Área Cultural y el Área de Fundamentos Lingüísticos. La interpretación de los relatos ha generado categorías temáticas donde la experiencia privada de las buenas prácticas se resignifica pública y teóricamente y permite construir nuevo conocimiento en el campo de la didáctica para la formación inicial del Profesorado de Inglés. Desde un nivel institucional, este estudio nos permite también evaluar la docencia desde la perspectiva de la práctica concreta atendiendo su particularidad y con la participación de los propios actores involucrados. A futuro, se podría decidir en torno a la definición de una política de recursos humanos que contemple la formación permanente y compartida de las buenas prácticas docentes.

Categorías de análisis

Los buenos alumnos son aquellos que no sólo tienen un promedio general satisfactorio sino también actitudes de aprendizaje positivas detectadas en el aula. En este sentido, el buen alumno proporciona una base de análisis importante en la formación profesional. Schön (1992:11) indica que “hay que describir lo que caracteriza a las prácticas cuando las cosas funcionan bien” e identificar “cuáles son las prácticas que son dignas de que se las tenga como modelo”. Para Schulman, el

² Las asignaturas avanzadas cuentan con unos cuarenta alumnos.

buen alumno es aquel que ha desarrollado estrategias metacognitivas. Justamente, las buenas disposiciones que sobre el buen alumno se detectan en clase remiten al hecho de que, al sentirse éste confundido, trata a su desconcierto como algo problemático e intenta buscar ayuda inmediatamente. Eso hace que realice preguntas, muestre interés, solicite bibliografía y en general interactúe positivamente con el docente. Por el contrario, el alumno de más bajo rendimiento no considera a la desorientación como un obstáculo, ya que sería un estado cognitivo habitual en él (1989:42). El buen alumno también parece estar en sintonía con el docente, al percibir la instrucción justamente del modo en que este último la plantea. Finalmente, la buena enseñanza necesita del buen aprendizaje para ser estudiada (Wittrock 1997:564).

El tratamiento de la buena enseñanza parte de la definición de Fenstermacher (1989:158). El primer término de su disquisición indica: “Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales”. Por ejemplo, los alumnos seleccionados claramente se refirieron a estos principios al indicar el sentido de justicia y responsabilidad de los buenos docentes. Continúa el autor: “preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable”. Resulta así que, en las respuestas obtenidas, los buenos docentes saben brindar estrategias válidas para toda la carrera. Por último, lo que se enseña deber ser “digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”, algo que los alumnos seleccionados también asocian con la pasión por enseñar.

Para Litwin (1998:94; 158-159) la buena enseñanza se relaciona con “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Esto ha sido identificado en las referencias a docentes cuyas explicaciones resultan claras para los alumnos. Según esta autora, favorecer los procesos de construcción del conocimiento implica una compleja elaboración por parte del docente para abordar y recortar los contenidos de su campo disciplinar. Los alumnos ven este proceso cuando rescatan la amplitud de los conocimientos del docente, su manejo de la bibliografía y las relaciones interdisciplinarias que establece. Esta construcción elaborada incluye los vínculos que el profesor establece en la clase con las prácticas profesionales, resolviendo lo que los estudiantes denominan la relación entre la teoría y la práctica. También contribuye a la construcción de conocimiento el estilo de negociación de significados que los docentes generan dentro y fuera del aula para con las consultas de los alumnos.

Finalmente, según Jackson (2002:34) la buena enseñanza “no implica una única manera de actuar, sino muchas”. Los motivos de las elecciones de estrategias, modos de explicación, tipos de respuestas, metáforas explicativas, o casos

paradigmáticos, siguen planteando interrogantes en el análisis de las prácticas, como veremos en el transcurso del presente trabajo.

Lo antedicho contribuiría a reivindicar el sentido de la acción docente. El profesor se convierte en fundador de la relación educativa, ya que no sólo transmite el contenido que tiende a la comprensión, sino que tiene un papel definitorio en la manera de aproximarse a éste. Allí es donde reside la importancia del concepto de las “buenas prácticas”.

Metodología

La presente investigación adopta un enfoque interpretativo, en un intento por evitar la inexactitud de las dicotomías entre los llamados métodos cualitativos y cuantitativos (Erickson 1997:195-199; 222-223). La interpretación es un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores. Implica también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular—los detalles inmediatos y la teoría relevada. El diseño de la investigación es de corte naturalista realizándose en los propios contextos donde se plantean las cuestiones a dilucidar.

En la etapa inicial de la investigación, se realizó un muestreo no probabilístico de buenos alumnos, planteado como un proceso intencionado de selección donde los investigadores habían establecido por adelantado los atributos que debían poseer los sujetos (León y Montero 2003:115-116; Mendicoa 2003:105). Estos participantes—a su vez devenidos informantes—, permitieron la reconstrucción de categorías teóricas para identificar la buena enseñanza y distinguir a los buenos profesores. Estos, por su parte, fueron entrevistados por los investigadores.

Para explorar los pensamientos de los docentes en toda su variedad y complejidad, se consideró necesario adoptar una perspectiva narrativa. No se trata de una técnica, sino de una forma de construir la realidad, que puede definirse de dos maneras. La primera definición de la narrativa remite a “la cualidad estructurada de la experiencias vista y entendida como un relato”. La segunda la considera un enfoque de investigación en sí misma: “las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales... es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido”. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los procesos educativos (Bolívar Botía 2002).

Para estudiar a los buenos docentes identificados por los alumnos se utilizó el instrumento de la entrevista en profundidad. El objetivo primordial de estas conversaciones era captar las distintas representaciones de los docentes en el medio

más natural posible. Dentro del tipo de entrevista en profundidad se adoptó la estandarizada abierta, de carácter semi flexible con un guión de preguntas que se hacen a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden. (Olabuenaga e Ispizua 1989:125; Taylor y Bogdan 1992: 100 y ss; Valles 1999:177).

El libreto previo contenía preguntas de carácter demográfico y biográfico escolar, universitario y profesional (Bentolilla 2002:168). Luego, continuaba indagando acerca de ideas subjetivas en torno al currículum; las prácticas docentes en el área curricular, las asignaturas y en el aula; y la formación de los alumnos y egresados (Dilworth y McCracken 1997). Estos interrogantes eran de carácter indirecto, hipotéticos, o de postular el ideal. El motivo fue doble: ubicar los entrevistados en una atmósfera positiva y evitar que al defender sus acciones respondieran sólo lo que conjeturaban que el investigador deseaba oír (Goetz y Le Compte 1988:140).

Discusión

Buscaremos en ambas narraciones algunas categorías que aparecen asociadas a la “buena enseñanza”, aquella que intenta prácticas docentes capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral, lo que vale la pena enseñar.

En primer lugar indagaremos en la narración de la profesora del Área de Formación Docente (AFD). La docente está a cargo de tres asignaturas del Área, una de las cuales es la Residencia Docente I en EGB 1 y 2. A esta asignatura aludió la mayoría de las veces durante la entrevista, ya que parece constituir el objeto principal de sus preocupaciones.

Manifiesta en primer lugar la entrevistada: *“A mí lo que me gustaría analizar más en profundidad es qué pasa con la enseñanza del idioma en la Argentina. Me gustaría hacer algo que pueda obrar como una contribución a mejorar la enseñanza del inglés en las escuelas públicas—no en las escuelas privadas—de la ciudad de Mar del Plata. Algo se tiene que poder hacer, porque no puede ser que sean 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º de EGB, 1º Polimodal, 2º Polimodal, 3º Polimodal, que haya nueve años de enseñanza de inglés y que los alumnos no sepan inglés. A mí no me cierra la cuenta de ninguna manera. Yo digo “NO puede ser porque ¡son nueve años de inglés!”* [Protocolo 1—AFD].

En primer lugar reconocemos una mirada global de la docente en torno a la enseñanza del inglés en Argentina. A esto, le sumamos el compromiso moral de la docente en su capacidad de formadora de futuros docentes, asociado al impacto de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas, donde se realizan muchas de las Residencias. En este sentido, le otorga una importancia fundamental a la Formación

del Profesorado, desde la Universidad, ligada a la escuela pública en manos del estado. En términos freirianos esto refleja un compromiso ideológico, ético y político de la educación, “por su práctica encaminada al logro de un mundo más justo y más humano, por su solidaridad con los grupos sociales más desfavorecidos y por su crítica tanto a los planteamientos pedagógicos precedentes como a la realidad social y política en la que se lleva a cabo el proceso educativo” (Carreño 2000:18).

La docente realiza en la Universidad actividades de extensión. Consultada sobre sus intereses respecto de la investigación, los relaciona siempre con la experiencia docente de su asignatura. Es así que expresa: *“me interesaría hacer algo que tenga que ver con la enseñanza del inglés en la escuela pública y ver lo que pasa allí. Sería una especie de investigación acerca de qué pasa con los nueve años de enseñanza del inglés, el nivel real con el cual el alumno sale y cuáles podrían ser algunos de los motivos. A mí me parece que en muchos casos el docente baja los brazos. Entonces, me niego a aceptar que el docente piense desde el comienzo que el alumno no va a aprender o que no puede aprender. Obviamente, yo, como docente de inglés insertada en un sistema educativo, me tengo que negar a aceptar eso. Si lo hago ¿entonces para qué trabajo? ¿Qué les puedo decir a las practicantes?”* [Protocolo 1—AFD].

La docente despliega en este párrafo de su narración la importancia asignada al aprendizaje y el compromiso del profesor frente a la toma de decisiones en un proceso de intervención didáctica. Configura un interesante itinerario de reflexión en la acción concreta: su rol como formadora de docentes no conformista frente a la realidad y el papel que el docente tiene en la práctica concreta: no contentarse con los procesos de enseñanza lineal. También parece sortear la brecha entre la teoría y la práctica, al mismo tiempo que se plantea la ética de la formación docente que se imparte en el Profesorado.

Refiriéndose a los obstáculos que encuentran sus residentes en las escuelas, indica que el principal escollo reside en el hecho de que los docentes generalmente no hablan a sus alumnos en inglés durante la clase. Indica la manera en que guía a sus practicantes para que intenten hacerlo: *“Resulta así que las practicantes, no todas, pero muchas de ellas, terminan hablando inglés. Sucede que los chicos entienden. Por supuesto no los cuarenta alumnos que tienen en el aula. Pero yo les explico a las practicantes: ‘No es que todos los alumnos las tienen que entender. Ustedes mismas tienen que desarrollar la confianza de que lo pueden hacer, que pueden hablar todo el tiempo en inglés. Busquemos eso nada más’. Lo que quiero decir es que hablarles en castellano parte desde la comodidad. No parte desde el hecho de que el alumno no entiende. Parte del no querer intentarlo. Hay que intentarlo.*

Yo tengo cuarenta y nueve años. Ya podría bien aceptar que no se puede luchar contra todo eso en las escuelas. Sin embargo, no estoy dispuesta a aceptarlo. Es una cosa de principio. Por lo menos a los alumnos del Profesorado que yo tengo, a los que van a ser futuros docentes, tengo que moverlos. Nosotras buscamos que éstos sean docentes que estén convencidos de que tienen que enseñar inglés en la escuela pública. Y que se puede. No será como un instituto, pero tampoco nos vamos a ir al otro extremo de que no podemos hacer nada. En las escuelas todos trabajan sólo a nivel de la oración y de vocabulario” [Protocolo 1—AFD].

Encontramos aquí a la docente pensando en la transformación, en el cambio, y, más que nada, en la educación como proceso de lucha. Esto prospectiviza su práctica, le da sentido, la ubica en un contexto de crítica frente a los estudiantes, en este caso residentes y futuros docentes. Jackson (2002) denomina a esto tradición “transformadora”, ya que intenta modificaciones en los alumnos relacionadas con el conocimiento y con otros rasgos de su personalidad. Estas transformaciones logran arraigarse más profundamente en la estructura psíquica del alumno y, como consecuencia, logran ser más perdurables que el conocimiento impartido mediante la tradición mimética, cuya meta fundamental es sumar a lo que ya existe y no cambiar al alumno de un modo más fundamental.

Finaliza diciendo la docente con respecto a las cuestiones de su interés: *“Ése es un tema muy interesante para trabajar, que ahora sólo lo hacemos a pulmón desde el entusiasmo y la pasión que mostramos las docentes, desde el acompañamiento permanente de la practicante para que intente, para que no baje los brazos” [Protocolo 1—AFD].*

Estamos frente a la práctica concreta del docente abierta al trabajo, al entusiasmo y a la pasión, acompañando a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dándole sentido a la enseñanza, aportando a la comprensión y a la construcción de “andamios” que permitan una mirada más crítica de la realidad concreta del aula.

En una primera aproximación podemos decir que, las características centrales que definen a la Profesora 1 (AFD) como buena docente a partir de sus propias narraciones son las siguientes:

1. Una mirada global en torno a los problemas de la enseñanza del inglés, es decir, insertos en un contexto más amplio que el del aula.
2. Compromiso moral asociado al impacto de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas.
3. Importancia de la Formación del Profesorado en ese contexto.

4. Importancia del contenido y, por ende, el compromiso del profesor con lo que se enseña.
5. Sentido profundo otorgado a la comprensión
6. Reflexión continua sobre la práctica, rechazo al conformismo y conciencia del rol que esto juega en la formación de los futuros profesores.
7. Concepción de la educación como un proceso de lucha, como un espacio de trabajo, entusiasmo y pasión.

Abordaremos a continuación las narraciones correspondientes a la profesora del Área Habilidades Lingüísticas (AHL). Esta docente está a cargo de dos cursos de escritura en primero y segundo año y de un curso de integración avanzada de macro habilidades en cuarto año.

Preocupa a la docente el nivel de competencia lingüística en inglés de los alumnos en las etapas iniciales de la carrera: *“Hago extensión, además de investigación y docencia, porque me gusta mucho lo que hago. Entonces, aunque la extensión no figure en mi dedicación, la doy tratando de ayudar a los alumnos del Profesorado. Veo los problemas que tienen los alumnos que llegan a nuestras cursadas. Teniendo en mente lo que estos chicos necesitan, preparo cursos de extensión. Ahora [febrero de 2005] acabo de dar dos cursos en verano. Pero el año pasado dimos uno el primer cuatrimestre. Hubo tanta gente que se tuvo que repetir el segundo cuatrimestre, porque no queríamos más de treinta alumnos en el curso”* [Protocolo 2—AHL].

Se nota en primer lugar el trabajo por fuera de su dedicación. En este caso, se trata de la posibilidad de la extensión como elemento que ayuda a los docentes para profundizar con sus alumnos en contenidos y problemáticas que en la clase no se resuelven. Podríamos identificar a esto empleando las categorías de Claxton (2002) quien argumenta que la intuición es pensamiento inarticulado, holístico, útil en la identificación de problemas y basado en una sólida base de conocimientos y experiencia. Opera con mayor eficacia cuando en una situación no existe tensión, es inconsciente, y suele ir acompañado de una sensación de acierto. En este caso, la intuición y el sentido común aparecen como herramientas que puestas en juego por los docentes, configuran una “buena práctica de enseñanza”.

Otro tema recurrente en las narraciones de esta profesora es la necesidad de proporcionar contextos comunicativos reales y/o informales en la enseñanza de las lengua extranjera: *“Me interesa que los alumnos tengan acceso a situaciones en las cuales puedan usar el idioma en forma natural en vez del idioma acartonado, almidonado, al cual están expuestos en situaciones muy formales. Eso en parte está bien, porque es mejor ser demasiado formal que demasiado informal. Sin embargo,*

cuando van a un país de habla inglesa, no entienden. Es decir, no sé si no entienden, pero tienen dificultades” [Protocolo 2—AHL].

Aparece claramente en este relato la denominada metáfora del docente como artista o como creador quien otorga a la tradición transformadora un aire de profundidad. Para tener éxito dentro de esta tradición, es necesario producir cambios transformadores y para ello los docentes deben esforzarse por ser ejemplos vivientes de ciertas virtudes, valores o actitudes.

La docente tiene en claro “cómo organizar el conocimiento para poder enseñarlo”. Al respecto Jackson (2002:39) nos dice que “el postulado de que el conocimiento debe ordenarse de un modo específico a los efectos de la enseñanza parece lo bastante incontrovertible para considerarlo un axioma”. Pero resulta ser central en el proceso en el cual el experto pone en juego su profesionalidad.

Continúa indicando cómo proporciona a los alumnos estos contextos, que ella insiste en denominar “reales”, para la práctica del idioma: *“Cuando volví de Estados Unidos [en 1995] ¡me había grabado todo de la televisión! Había mandado ciento treinta y siete cajas de libros por barco en un container. Después vinieron como cuatro o cinco cajas más de videos de todo tipo. Tengo muchísimo, desde cosas muy formales—como una entrevista a Kevorkian, que usaba cuando discutíamos assisted suicide en el plan viejo—hasta otras muy informales. Hasta ahora estoy usando todo lo que traje. Por ejemplo, en este curso de extensión que acaba de terminar usé un video sobre The Easter Island Massacre. Era relativamente formal. El vocabulario y la dicción eran fáciles de entender. Después usé un segmento de una película corta, que ya mostraba más cómo habla la gente en situaciones informales o naturales. Entonces, hay muchos idioms. La actividad estaba enfocada directamente al vocabulario y a expresiones. También les hacía notar a los alumnos algo sobre entonación, para ayudarlos a que, a lo mejor en otro curso, en otro momento, o cuando de estén trabajando por su cuenta, se den cuenta de que la entonación es muy importante en el idioma inglés. Es importante para entender lo que dicen los demás y para que ellos no suenen tan extranjeros. Pero esas fueron solamente acotaciones. El enfoque principal era el uso del vocabulario” [Protocolo 2—AHL].*

Emergen dos cuestiones centrales para favorecer procesos de comprensión en los alumnos: la utilización de casos y los relatos que utilizan los maestros de lectura, entre los que encontramos a los profesores de letras y de lenguas extranjeras, quienes se apoyan mucho en las narraciones (McEwan y Egan 1998). Los relatos y los casos toman forma de bromas, recuerdos, testimonios, anécdotas, en este caso para enseñar, como dice la docente, “el uso del vocabulario” a través de recursos didácticos que considera apropiados: videos documentales o segmentos de películas.

Finalmente, resume su visión respecto del lenguaje que considera apropiado: *“Entonces, me parece que puedo, por lo menos, ayudarlos a ver que hay otras formas de hablar, que es lo mismo que en el español. Hay un idioma que es demasiado formal, pero ¡guarda con hacerse muy informal! A veces hay que buscar un término medio, que es lo más difícil. Es preferible sonar, tal vez, un poco más formal que más informal, porque uno termina siendo grosero. Pero creo que los chicos aprenden mucho, les puedo aportar y por eso me gusta lengua.”* [Protocolo 2—AHL].

Las formas de enseñanza ligadas al proceso de aprendizaje se relacionan con el relato de la docente. Las tareas de los docentes incluyen seleccionar el material, adaptar ese material para adecuarlo al nivel del estudiante, proporcionar la serie más adecuada de oportunidades para éste tenga acceso al contenido, evaluar su progreso y ser para el alumno una fuente más de conocimiento. La docente pone en juego “las diferentes formas de hablar” que hacen a la enseñanza de otra lengua, pero finalmente son los estudiantes los que le dan forma a ese aprendizaje. La importancia reside en poder mostrar estos otros mundos.

También describe su propio proceso de aprendizaje en la enseñanza de la escritura, que dicta en dos de sus materias: *“es un área que recién ahora en la Argentina está empezando a ver. Pero cuando la gente aquí habla de escritura como proceso hay que tener cuidado. No lo sabía antes, pero cuando dicen “yo hago proceso de la escritura”, sólo piensan que se trata de escribir un borrador o de dar retroalimentación. No, va mucho más allá. Porque hay una instrucción explícita. Se dice al alumno: “Éste es tu problema, o éstos son los problemas que podés tener. Éstas son las cosas que pueden arreglarse. Éstas son las técnicas que los buenos escritores utilizan”. Se trata de darles guidelines. Si no, es como nos hacían a nosotros cuando estudiábamos: “Escriba. Está mal, vaya y escríbalo de vuelta”. Nosotras preguntábamos: “¿Y por qué está mal?” Nos contestaban: “Y, está mal”. También hay gente que dice que enseña escritura y en realidad sólo se fija en cómo el alumno escribe a nivel superficial. Mucha gramática, mucho spelling, mucha puntuación”.* [Protocolo -2-AHL]

Surge aquí la vinculación con la práctica de la enseñanza en el aula, tomada como lugar de transformación, donde se negocia la construcción de sentido del conocimiento. Resulta central el diálogo como estrategia para llevar a cabo la acción educativa que problematiza el conocimiento y capacita a los alumnos para que sean ciudadanos activos y críticos. Los problemas de la práctica de escritura, resueltos a partir de ejercicios concretos, llevan a la docente a efectuar una ruptura con su propia formación.

Entendemos por diálogo, siguiendo a Burbules (1999), aquel fenómeno del discurso en donde existe un clima de participación abierta y un espíritu de descubrimiento dentro de un tono exploratorio y/o interrogatorio mediante una actitud de reciprocidad, interés y respeto. Este es un sentido crítico del diálogo que la docente parece practicar a través de su relato.

La profesora 2 (AHL) a través de su narrativa, ha dado cuenta de determinadas características asociadas al “buen docente”. En este sentido, hemos encontrado las siguientes categorías:

1. El trabajo por fuera de su dedicación a través de la continuidad en la formación de los futuros docentes por medio de cursos de extensión.
2. La intuición y el sentido común—adquiridos en la trayectoria profesional y académica adquirida en el país y el extranjero—como herramientas utilizadas para favorecer procesos de enseñanza.
3. El trabajo creativo que le otorga profundidad a la tarea de enseñar y favorece cambios transformadores en ciertas virtudes, valores o actitudes de los alumnos.
4. Utilización de casos y relatos en las clases para favorecer procesos de comprensión a partir de recursos didácticos en el aula universitaria, tales como videos.
5. Vinculación de las formas de enseñanza ligadas al proceso de aprendizaje con un especial énfasis en la práctica de la enseñanza.
6. Otorgamiento de centralidad al diálogo, problematización del conocimiento y ruptura con su propia formación.

Algunas notas para el debate

Podemos ubicar a las dos docentes bajo la característica de “buena”, tomando en cuenta las identificaciones de los alumnos que eligieron a estas profesoras, las definiciones conceptuales de las cuales partimos y la búsqueda de esas categorías en las narraciones docentes. Sin embargo, las dos no dan cuenta de un mismo perfil de buen docente. Encontremos para la discusión algunos matices:

El Área curricular de origen resulta definitoria al momento de narrar y problematizar las prácticas. La primera docente del Área de Formación Docente tiene una mirada doble de la enseñanza: es formadora de docentes de inglés en la Universidad pero, por la naturaleza de la asignatura Residencia Docente, sus preocupaciones salen del entorno universitario y se dirigen a las escuelas donde sus alumnas residentes enseñan el idioma. La prioridad de consideraciones respecto del impacto de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas surge de su responsabilidad como docente de la didáctica de las lenguas extranjeras y de

prácticas, quien lleva sus alumnas a trabajar realmente en el campo. Este trabajo de enseñanza fuera del aula universitaria le plantea (auto)cuestionamientos no sólo disciplinares sino también de carácter ético y moral.

La segunda docente del Área de Habilidades Lingüísticas parte de su propia experiencia de formación, que tuvo un período muy prolongado de estudios de postgrado en el extranjero. Esto le ha permitido no solamente adquirir una base académica, sino vivenciar situaciones comunicativas auténticas donde el idioma inglés se utiliza como lengua materna. Ha podido así ejercitar el idioma no sólo en el ámbito académico sino también en la cotidianeidad de su residencia en el país extranjero. Por otra parte, para esta docente resultan centrales la experticia y el conocimiento desplegado por el profesor en el aula. Parece asimismo tener concepciones muy firmes acerca del rol docente y acerca de lo que es ser un buen docente.

En ambos casos se le otorga centralidad al contenido. En el primero lo encontramos centrado en la mirada sobre la práctica siempre con un matiz doble: el contenido que enseña la docente universitaria a sus residentes y el contenido que éstas enseñan a su vez en el aula. Pero no se agota allí, sino que también se ve en la auténtica inquietud de la docente por el contenido frágil que muchos docentes imparten en las aulas donde se realizan las residencias.

La segunda docente se refiere al contenido en sus alusiones a la utilización de recursos, medios y estrategias para favorecer los procesos de comprensión de los alumnos. Resulta también esencial el cuidado prestado a la enseñanza de las formas correctas del idioma, la variedad de contextos donde éste se utiliza, la elección de registros lingüísticos apropiados y el desarrollo de habilidades sólidas de escritura. El contenido se encuentra aquí asociado a los desempeños y situaciones de comprensión.

En ambos casos se observan procesos de reflexión previos que configuran prácticas de aula. La primera docente le suma a esto la pasión, el entusiasmo y la lucha, mientras que la segunda quiebra con su propio proceso de formación.

Con un acento mayor en la mirada política de la formación docente, o apostando a la experticia en el marco del contenido, ambas docentes dan cuenta a través de sus narraciones de sus prácticas de enseñanza y del carácter moral de esas prácticas que las constituyen en “buenas docentes”.

Recordamos junto con Gimeno Sacristán (1997) que plantear estos temas nos recuerda que investigar en educación guarda definitiva relación con la calidad de la enseñanza, aunque sea de forma indirecta y a largo plazo. En primer lugar, esto indica que la educación es una práctica que ocupa y preocupa a muchos. Es importante entonces intentar conocer las características de su realidad y de sus prácticas. Por otra parte, hablar de la investigación educativa y su posible incidencia sobre la práctica

es plantear el problema de la tan fácilmente detectada distancia entre la teoría y la práctica, entre lo que se piensa, se escribe y se descubre y lo que se hace y se puede hacer. Hablar de generación de conocimiento en educación es también plantear cómo la generación de conocimiento se filtra a la realidad. Este trabajo constituye un intento de explorar esas realidades docentes a través de conversaciones abiertas, que intentan abordar la singularidad y especificidad de las prácticas de la educación, en este caso para la formación inicial del Profesorado de Inglés. En las palabras de Davini (199:69): “Explicar el por qué y el para qué de lo que se propone es un ejercicio saludable para el desarrollo de criterios propios en la docencia”.

Referencias

- Bentolilla, S. “Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción”, *Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico* 7 (29): 159-174 (2002).
- Bolívar Botía, A. “«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1). (2002) Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>.
- Burbules, N. *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- Carreño, M. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis, 2000.
- Claxton, G. “Anatomía de la intuición”, en T. Atkinson y G. Claxton *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- Davini, M.C. “Conflictos en la evolución de la didáctica”, A. Camilloni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs.As.: Paidós, 1999.
- Dilworth, C; and N.M. McCracken. “Ideological Cross-Currents in English Studies and English Education: A Report of a National Survey of Professors’ Beliefs and Practices,” *English Education* 1 (29): 7-17 (1997).
- Erickson, F. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Fenstermacher, G. “Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza,” en M. Wittrock *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Gimeno Sacristán, J. *Docencia y Cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Bs.As.: Lugar Editorial, 1997.
- Hernández Sampieri, R. y cols. *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw Hill, 2000
- Jackson, P. *Práctica de la enseñanza*. Bs.As.: Amorrortu, 2002.
- Krippendorf, K. *Metodología del análisis de contenido*. Barcelona: Paidós, 1990.
- León, O.G; e I. Montero. *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill, 2003.
- Litwin, E. “La investigación didáctica en un debate contemporáneo,” en R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Bs.As.: Aique, 1998.
- McEwan, H; y K. Egan comps. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs.As.: Amorrortu, 1998.
- Mendicoa, G.E. *Sobre tesis y tesisistas*. Bs.As: Espacio Editorial, 2003.
- Olabuenaga, J.R.; y M. A. Ispizua. *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.
- Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Bs.As.: Paidós, 1992.

- Schulman, L.S. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock *La investigación de la enseñanza, I*.
- Taylor, S.J.; y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1999.
- Wittrock, M. "Procesos de pensamiento de los alumnos", Wittrock *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997.

Agradecimientos

Deseamos agradecer a nuestras colegas no sólo por el tiempo que nos brindaron para realizar las entrevistas, sino también por la confianza otorgada al manifestar sus opiniones y permitir que éstas sean utilizadas en nuestra investigación.