

CONCEPCIONES DE LA BUENA ENSEÑANZA EN LOS RELATOS DOCENTES: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE INGLÉS

LUIS PORTA*
MARIA CRISTINA SARASA**



Detalle de obra "Sin Título II"
Graciela Carassay

Resumen

El proyecto de investigación "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés" estudia la buena enseñanza en la carrera de Profesorado de Inglés, de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. El estudio se encuadra 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 de la carrera. Luego, 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 las concepciones de buena enseñanza recogidas en relatos de dos titulares. La interpretación de las historias apunta a generar categorías temáticas donde la experiencia privada de las buenas prácticas se reconstruye pública y teóricamente, permitiendo explorar algunos aspectos de la complejidad de la didáctica para la formación inicial del Profesorado de Inglés.

Palabras clave: Formación del Profesorado-Enseñanza del inglés como lengua extranjera-Didáctica-Buenas prácticas docentes.

Conceptions of good teaching in professors' narratives: pre-service EFL teaching education. Abstract

The research project "Good Teaching Practices and Teacher Education: Contributions Towards a New Pedagogical Agenda" studies good teaching in the EFL Teacher Education Program at the School of Humanities, Mar del Plata State University, Argentina. The investigation proceeds within the framework of the new agenda for didactics. It began by identifying good practices through a semi-open questionnaire administered to a selected sample of good senior students in the Program. Recorded instructors were interviewed by means of a semi-flexible script emphasizing their narrative perspectives. This paper summarizes a comparative analysis of conceptions of good teaching registered for two professors. The interpretation of these stories aims at generating categories to publicly and theoretically signify their private teaching experiences. This process allows for the exploration of some of the complexities concerning pre-service EFL teaching education.

Key words: Teacher Education-EFLT-Didactics-Good teaching practices.

*Doctor en Pedagogía. Director de la Maestría en Docencia Universitaria de la UNMDP. Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Director del Proyecto: "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica". UNMDP. Mendoza 4036, (7600) Mar del Plata. luporta@copefaro.com.ar.

** Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria, Titular de las cátedras de Historia Inglesa y Comunicación Integral, UNMDP. Integrante del Proyecto: "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica" mcsarasa@ciudad.com.ar, España 3521, (7600) Mar del Plata.

Introducción

Esta investigación es parte del proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés" de la Facultad de Humanidades de 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. 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. 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 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, de los cuarenta que generalmente cursan las asignaturas avanzadas. 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 para la formación de 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 permite también evaluar a la docencia desde la perspectiva de la práctica concreta, atendiendo a 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, proporcionan 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

buen alumno 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 a 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



"Sin Título II"
Griselda Carassay

para toda la carrera. Por último, lo que se enseña debe 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; Mendicó, 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. Éstos, 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 remite a "la cualidad estructurada de la experiencia vista y entendida como un relato". La segunda la considera un enfoque de investigación en sí misma, como "las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales" que son "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 intranferibilidad 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 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, en 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 Comte, 1988: 140).

Resultados

En ambas narraciones se buscan categorías que aparezcan asociadas a la buena enseñanza, es decir, aquella que intenta prácticas docentes capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral de 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 (EPB) 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:

Me gustaría hacer algo que pueda obrar como una contribución a mejorar la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de la ciudad. Algo se tiene que poder hacer, porque no puede ser 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!".

Se reconoce aquí una mirada global de la docente en torno a la enseñanza del inglés en Argen-

tina. A esto, sumamos su compromiso moral como 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, se 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 con la educación, como "práctica encaminada al logro de un mundo más justo y más humano", debido no sólo a la "solidaridad con los grupos sociales más desfavorecidos" sino también a la crítica de "los planteamientos pedagógicos precedentes" y de "la realidad social y política en la que se lleva a cabo el proceso educativo" (Carreño, 2000: 18). Asimismo, esta 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:

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?

La docente despliega en este párrafo de su narración la importancia asignada al aprendizaje y al 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 asumiendo 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. Por otra parte, 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 los 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 estos 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.

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 señalando la docente con respecto a las cuestiones de su interés:

Esé 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.

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 se enumeran las características centrales que definen a la Profesora del AFD como buena docente a partir de sus propias narraciones. Primero, se evidencia la mirada global en torno a los problemas de la enseñanza del inglés, insertos en un contexto más amplio que el del aula. Continúa el compromiso moral asociado al impacto de la enseñanza del inglés en las escuelas públicas. Luego siguen la importancia de la Formación del Profesorado en ese contexto y la importancia del contenido—por ende, el compromiso del profesor con lo que se enseña. También se ven el sentido profundo otorgado a la comprensión, la reflexión continua sobre la práctica, el rechazo al conformismo y la conciencia del rol que todo esto juega en la formación de los futuros profesores. Finalmente, se halla la concepción de la educación como un proceso de lucha, como un espacio de trabajo, entusiasmo y pasión.

Se abordan 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 en verano.

Aparece, en primer lugar, el trabajo por fuera de la dedicación. En este caso, se trata de la extensión como elemento que ayuda a los docentes para profundizar con sus alumnos en contenidos y problemáticas que no se resuelven en la clase. En este sentido, Claxton (2002) argumenta que la intuición es pensamiento inarticulado, holístico, útil en la identificación de problemas y basado en una sólida base de conocimientos y experiencia. Operación 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 la 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.

Aparece manifiestamente 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. Se evidencia que la docente tiene en claro "cómo organizar el conocimiento para poder enseñarlo". Al respecto Jackson (2002:39) 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. La profesora indica cómo guía a los alumnos en estos contextos, que insiste en denominar "reales", para practicar el idioma:

Cuando volví de Estados Unidos ¡me había grabado todo de la televisión! Tengo muchísimo, desde cosas muy formales—como una entrevista a Kevorkian, que usaba cuando discutamos asistido suicidio 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 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.

Emergen dos cuestiones centrales para favorecer procesos de comprensión en los alumnos: la utilización de casos y los relatos que utilizan los instructores 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 registro del lenguaje que considera apropiado para enseñar:

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 eso me gusta.

Las formas de enseñanza ligadas al proceso de aprendizaje de los alumnos, se relacionan con este relato de la profesora. Las tareas docentes incluyen seleccionar el material, adaptarlo 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 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 se está empezando a ver. Pero cuando se 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. Gramática, spelling, puntuación.

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 de AHL, a través de su narrativa, ha dado cuenta de determinadas características asociadas al buen docente. En este sentido, se encuentran diferentes categorías. Primero, se evidencia 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. Luego se encuentran la intuición y el sentido común—adquiridos en la trayectoria profesional y académica lograda en el país y el extranjero—como herramientas utilizadas para favorecer procesos de enseñanza. Se percibe 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. Le sigue la 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. Se establece la vinculación de las formas de enseñanza ligadas al proceso de aprendizaje con un especial énfasis en la práctica de la enseñanza. Finalmente, se registra el otorgamiento de centralidad al diálogo, la problematización del conocimiento y la ruptura con la propia formación.

Discusión

Pueda ubicarse a las dos docentes bajo la característica de buenas, tomando en cuenta las identificaciones de los alumnos que las eligieron, las definiciones conceptuales de las cuales parte el trabajo y la búsqueda de esas categorías en las narraciones docentes. Sin embargo, las dos no dan cuenta de un mismo perfil de buen docente. Se ofrecen para el debate algunos matices.

El Área curricular de origen resulta definitoria al momento de narrar y problematizar las prácticas. La docente del Área de Formación Docente tiene una mirada doble de la enseñanza: es formadora de do-

centes 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 extranjero. 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 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 re-



«Sin título»
 Ada Bernardez

sidentes 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 profesora por el contenido frágil que muchos maestros 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 docente AFD le suma a esto la pasión, el entusiasmo y la lucha, mientras que la docente AHL quiebra con su propio proceso de formación. Por otra parte, con un acento mayor en la mirada política de la formación docente, o apostando a la experticia en el marco del contenido, ambas 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.

Gimeno Sacristán (1997) indica que estos temas recuerdan 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, porque la educación es una práctica que ocupa y preocupa a muchos. Es importante entonces intentar conocer las características 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".

BIBLIOGRAFÍA

- BENTOLILLA, S. (2002). "Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción" en *Revista Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico*. Año VII, N° 29, San Luis: 159-174.
- BOLVARBOTIA, A. (2002). "«¿De nobis ipsis solumus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Año IV, N° 1, México, D. F. Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- CARREÑO, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, Síntesis.
- CLAXTON, G. (2002). "Anatomía de la intuición" en ATKINSON, T. y G. CLAXTON. *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro.
- DAVINI, M. C. (1999). "Conflictos en la evolución de la didáctica" en CAMILLONI, A. y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- DILWORTH, C. and N. M. MCCracken (1997). "Ideological Cross-Currents in English Studies and English Education: A Report of a National Survey of Professors' Beliefs and Practices" in *English Education*, Year XXIX, N°1, Urbana, IL: 7-17.
- ERICKSON, F. (1997). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en WITTRÖCK, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.
- FENSTERMACHER, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza" en WITTRÖCK, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y Cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Paidós.
- GOETZ, J. P.; y M. D. LE COMPTE. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y cols. (2000). *Metodología de la investigación*. México, D F, McGraw-Hill.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- KRIPPENDORF, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Barcelona, Paidós.
- LEÓN, O. G. e I. MONTERO. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, McGraw-Hill.
- LITWIN, E. (1998). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo" en BAQUERO, R. y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Aique.
- McEWAN, H. y K. EGAN comps. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MENDICOA, G. E. (2003). *Sobre tesis y tesisistas*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- OLABUENAGA, J. R. y M. A. ISPIZUA. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires, Paidós.
- SCHULMAN, L. S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en WITTRÖCK, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.
- TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- WITTRÖCK, M. (1997). "Procesos de pensamiento de los alumnos" en WITTRÖCK, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.

Fecha de recepción: Noviembre 2005
 Fecha primera evaluación: Enero 2006
 Fecha Segunda evaluación: Febrero 2006