

**REPRESENTACIONES DEL MODELO METODOLÓGICO DEL DOCENTE DE  
IDIOMAS RECIÉN EGRESADO: UNA ETNOGRAFÍA DE SUS VIVENCIAS**

**PABLO ENRIQUE ACOSTA ACOSTA**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
MANIZALES  
2003**

**REPRESENTACIONES DEL MODELO METODOLÓGICO DEL DOCENTE DE  
IDIOMAS RECIÉN EGRESADO: UNA ETNOGRAFÍA DE SUS VIVENCIAS**

**PABLO ENRIQUE ACOSTA ACOSTA**

Investigación realizada como requisito para optar al título de  
Magíster en Educación y Desarrollo Humano.

Asesora:

**Ligia Inés García Castro**, Mg. en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
MANIZALES  
2003**

**Nota de aceptación**

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Manizales,**

*A Concha, mi Madre.*

*(Porque tu existencia me ha dado  
otra posibilidad de amar y ser feliz.)*

## AGRADECIMIENTOS

Cuando decidí iniciar los estudios de maestría en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo del **CINDE** y la **UNIVERSIDAD DE MANIZALES**, estaba convencido de que sería el lugar adecuado para crecer académica y personalmente. Y así ha sido porque aquí encontré personas que además de su excelencia académica, son seres humanos comprometidos con cada uno de los que llegamos al **CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES**. Por eso, mis agradecimientos para todos aquellos que hacen parte de esta Familia, particularmente para **Sara Victoria**, **Carlos Valerio** y todos mis **Tutores**.

Resalto la labor de una Maestra que me ha enseñado, pacientemente, el arte de adentrarme en la investigación y de descubrirme a través de sus procesos. Transitamos juntos el camino de este proyecto y estoy seguro que así lo haremos en otros más. Mil gracias **Ligia Inés**, por todo eso y mucho más.

A mis **Informantes** que fueron **clave**, en todo sentido.

*Para seguir creyendo  
en nuestro país, en sus gentes y en las  
transformaciones de la educación colombiana  
se necesita fe y hechos concretos.*

#### **ACTO DE FE**

Chu Fu Tze, negador de milagros, había muerto;  
lo velaba su yerno. Al amanecer, el ataúd se  
elevó y quedó suspendido en el aire, a dos  
cuartas del suelo. El piadoso yerno se horrorizó.  
-Oh, venerado suegro – suplicó –, no  
destruyas mi fe de que son imposibles los  
milagros.  
El ataúd, entonces, descendió lentamente, y el  
yerno recuperó la fe.

*Herbert Allen Giles:, Confucianism and its  
Rivals<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> GUILLES, Herbert. Confucianism and its Rivals. En: El Libro de la Imaginación. Edmundo Valdés. Novena Reimpresión. México D. F. Colección Popular, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 124.

## CONTENIDO

	pág.
<b>RESUMEN ANALÍTICO DE ESTUDIO – RAE</b>	11
<b>RESUMEN / ABSTRACT</b>	18
<b>0. INTRODUCCIÓN</b>	19
<b>1. JUSTIFICACIÓN DE ESTE ESTUDIO</b>	21
<b>2. ÁREA PROBLÉMICA</b>	24
<b>2.1 PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA</b>	24
<b>2.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b>	25
<b>2.3 OBJETIVOS DEL ESTUDIO</b>	26
2.3.1 General	26
2.3.2 Específicos	26
<b>3. REFERENTE CONCEPTUAL</b>	27
<b>3.1 ELEMENTOS CONTEXTUALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE IDIOMAS</b>	27
<b>3.2 RECUENTO HISTÓRICO DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS</b>	29
<b>3.3 EL REFERENTE TEÓRICO</b>	33
<b>4. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	36
<b>4.1 LA ETNOGRAFÍA COMO POSIBILIDAD INVESTIGATIVA PARA ESTE ESTUDIO</b>	36
<b>4.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO</b>	36
4.2.1 Hipótesis cualitativas	36
4.2.2 Categorías iniciales de análisis como creencia inicial	37
4.2.3 Unidad de Análisis	38

4.2.4 Unidad de Trabajo	38
4.2.5 Comunidad e Informantes: una mirada desde lo humano	39
4.2.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	41
• Observación no participante	41
• Entrevistas individuales semi-estructuradas	42
<b>4.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b>	44
4.3.1 Lógica del Análisis	44
4.3.2 Proceso de Recolección y Análisis de la Información	48
<b>5. DEVELAMIENTOS DEL DISCURSO DEL DOCENTE RECIÉN EGRESADO</b>	50
<b>5.1 LA COMPLEJIDAD DEL IDIOMA Y LA CULTURA</b>	50
<b>5.2 EL ACTO DE ENSEÑAR Y DE APRENDER COMO UNA POSIBILIDAD DE ENCUENTRO</b>	56
<b>5.3 LA GÉNESIS DEL DOCENTE: NACIMIENTO Y CREACIÓN</b>	60
<b>5.4 CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIANTE DESDE LA MIRADA DEL DOCENTE RECIÉN EGRESADO</b>	72
<b>5.5 SIGNIFICACIONES DE VIVENCIAR EL INGLÉS EN SU PROPIO CONTEXTO</b>	81
<b>5.6 EL DISCURSO METODOLÓGICO</b>	87
5.6.1 Rasgos Metodológicos en Pocas Palabras	90
5.6.2 Los Objetivos al Enseñar Inglés	98
5.6.3 La Preparación de Clase en la Enseñanza de Inglés	100
5.6.4 El Papel del Texto Guía en la Enseñanza del Inglés	102
5.6.5 Materiales y Recursos Empleados para Enseñar	107
5.6.6 El Papel de las Tareas y el Trabajo Extra-clase en la Enseñanza Aprendizaje del Inglés	109
5.6.7 El Lenguaje Empleado para Comunicarse	111

5.6.8 Las Relaciones que Establecen los Docentes con sus Estudiantes en el Contexto de Clase	117
5.6.9 Elementos Gratificantes en la Enseñanza del Idioma	121
5.6.10 Dificultades en el Proceso de Enseñanza–Aprendizaje	125
<b>5.7 LA EVALUACIÓN COMO ELEMENTO DIFERENCIADOR DE LA METODOLOGÍA DEL DOCENTE RECIÉN EGRESADO</b>	129
<b>5.8 MIRADA RETROSPECTIVA A SUS FORMADORES Y EL ENTORNO: INFLUENCIAS EN SU FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL</b>	138
<b>6. EL HILO CONDUCTOR ENTRE LAS PIEZAS DE LOS DISCURSOS</b>	156
<b>7. CONCLUSIONES</b>	158
<b>8. RECOMENDACIONES</b>	161
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	163
<b>ANEXOS</b>	165

## **LISTA DE ANEXOS**

	Pág.
<b>ANEXO A: GUÍA PARA LAS OBSERVACIONES</b>	165
<b>ANEXO B: FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASES</b>	166
<b>ANEXO C: FICHA PARA CONSIGNAR LOS RASGOS INICIALES DEL MÉTODO</b>	168
<b>ANEXO D: GUÍA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS</b>	170
<b>ANEXO E: ESTRUCTURA INTERNA DE LA ENTREVISTA</b>	171
<b>ANEXO F: LIBRETO PARA LA ENTREVISTA</b>	172
<b>ANEXO G: FICHA PARA EL REGISTRO DE ENTREVISTAS</b>	175

## RESUMEN ANALÍTICO DE ESTUDIO – RAE

### **TÍTULO:**

Representaciones del Modelo Metodológico del Docente de Idiomas Recién Egresado: Una Etnografía de sus Vivencias.

### **INVESTIGADOR:**

Pablo Enrique Acosta Acosta – [peacosta@unicauca.edu.co](mailto:peacosta@unicauca.edu.co)

### **ASESORA:**

Ligia Inés García Castro, Mg. en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano

### **PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA**

El objeto de estudio de esta investigación son las representaciones del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado, para comprender la red de influjos que tanto en la estructura académica como en la estructura de la interrelación social van a mediar, a potenciar o a impedir la realización de la intencionalidad pedagógica, teniendo como eje rector la construcción del conocimiento. Generar programas de formación docente demanda ofrecer alternativas que apunten a resolver los cuestionamientos que cotidianamente puede hacerse un docente, particularmente un recién egresado. Pero para ser coherentes con los discursos acerca de la calidad de la educación, con la intención de formar docentes con claridades teóricas y principios pedagógicos definidos, con proyección y perfil investigativo, se requiere ir más allá de proponer proyectos; de llevar a cabo discusiones en torno al conocimiento pero que no siempre le aportan significativamente a la comprensión del trabajo que se adelanta en la formación de docentes de idiomas; de alcanzar niveles de sistematización adecuados para acumular experiencias y saberes. Es necesario hacer construcciones teóricas permanentes y dinámicas que ayuden a identificar las características de los sujetos participantes; de las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí a la luz de la vida cotidiana, de su propia identidad.

### **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

#### **Pregunta Directriz**

¿Cuáles son las representaciones del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado, desde su propia perspectiva?

#### **Otras Preguntas del Estudio**

- 1) ¿Cómo construye el modelo metodológico el docente de idiomas recién egresado?
- 2) ¿En qué momento se hace consciente el modelo metodológico en el docente de idiomas recién egresado?
- 3) ¿Qué o quién influencia la construcción del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado?
- 4) ¿Qué características tiene el modelo metodológico construido por el docente de idiomas recién egresado?
- 5) ¿Cuál es la función del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado?
- 6) ¿Qué significado tienen los procesos didácticos, su propósito, la intencionalidad de los actores (docentes de idiomas recién egresados), la dinámica interna del proceso dentro del aula y la forma como se vinculan los factores sociales e institucionales en el modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado?

7) ¿Es el docente de idiomas recién egresado consciente de la existencia de ese modelo metodológico en él mismo?

8) ¿Cuáles son las interacciones maestro-estudiante y cómo se da la trasposición didáctica del Inglés en el aula de clase a partir del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado?

## **OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

### **General**

Identificar y comprender, desde la perspectiva del docente de idiomas recién egresado, cuáles son las representaciones de su modelo metodológico.

### **Específicos**

- Interpretar los procesos metodológicos que se dan en el contexto del aula de clase, para poner de manifiesto procedimientos, criterios, recursos, técnicas, normas, estrategias, expectativas, percepciones, actitudes que hacen parte del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado.
- Determinar el tipo de relaciones que se establecen entre el maestro y el alumno, desde la propia perspectiva del docente de idiomas recién egresado, en el contexto del aula de clase y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés.
- Identificar las categorías que surgen de las representaciones de los docentes para determinar su modelo metodológico.
- Interpretar, desde la perspectiva del docente de idiomas recién egresado, el significado de los procesos didácticos, su propósito, la dinámica interna del proceso dentro del aula y la forma como se vinculan los factores culturales, sociales e institucionales en el modelo metodológico de éste.

## **REFERENTE CONCEPTUAL**

El referente conceptual de este estudio ha sido construido desde varias dimensiones que ayudaron a configurar la pregunta directriz y que buscaba establecer cuáles son las representaciones del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado, desde su propia perspectiva. Para ello, primero se presenta un análisis contextual de los elementos que median e influyen no sólo a ésta comunidad sino también a la problemática aquí contemplada. Luego, se hace un recuento histórico de la temática (métodos de enseñanza del Inglés) con el ánimo de evidenciar las fuerzas que han afectado, a través de los tiempos, las metodologías de enseñanza de las lenguas. Después, se introducen los principios teóricos fundamentales que evidencian la filosofía de estudio y aclaran los puntos de partida desde los cuales se buscó comprender las posturas de los informantes.

## **LA ETNOGRAFÍA COMO POSIBILIDAD INVESTIGATIVA PARA ESTE ESTUDIO**

Este es un estudio etnográfico con el cual el investigador alcanza una visión más profunda de la realidad de la práctica educativa del docente de idiomas recién egresado y observa la interrelación entre el docente y los estudiantes dentro del contexto en que se lleva a cabo la acción. A través de la dinámica del proceso educativo, capta aquellos elementos que permiten una mayor comprensión y conocimiento de ella misma.

## **ALGUNOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE ESTE ESTUDIO ETNOGRÁFICO**

### **Hipótesis Cualitativas**

- Las representaciones que poseen los docentes de idiomas recién egresados de sus modelos metodológicos para la enseñanza del Inglés, determinan su práctica en el contexto de la enseñanza-aprendizaje en el salón de clase.

- El docente de idiomas recién egresado, al vivenciar su práctica educativa, la aprehende en una configuración estructurada, la incorpora en su personalidad, para después proyectarla en el ejercicio de su desempeño profesional, en lo que podría denominarse como modelo metodológico.
- El modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado permite, en si mismo, describir las condiciones de su aparición, desarrollo y evidenciar parámetros generales repetitivos en las clases que lo identifican.
- La estructura de la práctica de los docentes de idiomas recién egresados presenta rasgos similares tales como la forma de organizar las actividades en el salón de clase, la manera de servir como modelo a imitar, las relaciones que establece con sus estudiantes y la intencionalidad al abordar los procesos de enseñanza.

#### **Unidad de Análisis**

Representaciones del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado.

#### **Unidad de Trabajo**

Los elementos constitutivos del modelo metodológico, las estructuras de su práctica; los procedimientos, las interacciones docente-estudiante, etc., presentes en el modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca.

#### **Comunidad e Informantes Clave**

Basados en las condiciones para realizar una investigación etnográfica, se considera que los docentes recién egresados del programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca, Popayán, que trabajan en la Unidad de Traducciones de la Universidad del Cauca (La Unidad de Traducciones es una dependencia del Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, encargada de diseñar y administrar los cursos de idiomas por extensión. Estos cursos de idiomas buscan satisfacer las necesidades de comunicación en lenguas extranjeras que tienen las gentes, quienes buscan proyectarse a comunidades internacionales y a su vez, prepararse para recibir a visitantes de otras latitudes que ven en esta región un lugar ideal para el descanso, el conocimiento y la cultura. La Unidad de Traducciones también organiza cursos de preparación para exámenes internacionales de Inglés para aquellas personas que deban demostrar su competencia en dicho idioma. Esta preparación está pensada para los profesionales de la región que estén en el proceso de aplicar a becas de estudio, programas de Maestría y Doctorado en países de habla inglesa.) reúnen las características sociales, culturales y académicas para ser considerados como una comunidad, susceptible de ser estudiada desde posturas metodológicas, epistemológicas e investigativas diversas.

Esta comunidad de informantes reúne docentes graduados y a punto de graduarse del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas. Se consideran como recién egresados a aquellos estudiantes que están adelantando su trabajo de grado y que han cursado todas las asignaturas del programa y por consiguiente y tradición, no asisten a clase ni a las actividades regulares del programa. También se incluye en esta comunidad a aquellos licenciados que se graduaron hace máximo tres años, contados a partir de la fecha de iniciación de este proyecto de investigación. Fueron invitados a participar como *informantes clave* ocho (8) de los docentes recién egresados vinculados a la Unidad de Traducciones.

#### **CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

Luego del desarrollo de la investigación, se pudieron encontrar las siguientes categorías, agrupadas en los que se denominó “Develamientos del discurso del docente recién egresado”: 1) LA COMPLEJIDAD DEL IDIOMA Y LA CULTURA. 2) EL ACTO DE ENSEÑAR Y DE

APRENDER COMO UNA POSIBILIDAD DE ENCUENTRO. 3) LA GÉNESIS DEL DOCENTE: NACIMIENTO Y CREACIÓN. 4) CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIANTE DESDE LA MIRADA DEL DOCENTE RECIÉN EGRESADO. 5) SIGNIFICACIONES DE VIVENCIAR EL INGLÉS EN SU PROPIO CONTEXTO. 6) EL DISCURSO METODOLÓGICO (Rasgos Metodológicos en Pocas Palabras, Los Objetivos al Enseñar Inglés, La Preparación de Clase en la Enseñanza de Inglés, El Papel del Texto Guía en la Enseñanza del Inglés, Materiales y Recursos Empleados para Enseñar, El Papel de las Tareas y el Trabajo Extra-clase en la Enseñanza Aprendizaje del Inglés, El Lenguaje Empleado para Comunicarse, Las Relaciones que Establecen los Docentes con sus Estudiantes en el Contexto de Clase, Elementos Gratificantes en la Enseñanza del Idioma, Dificultades en el Proceso de Enseñanza–Aprendizaje). 7) LA EVALUACIÓN COMO ELEMENTO DIFERENCIADOR DE LA METODOLOGÍA DEL DOCENTE RECIÉN EGRESADO. 8) MIRADA RETROSPECTIVA A SUS FORMADORES Y EL ENTORNO: INFLUENCIAS EN SU FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL

### **INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Atendiendo los objetivos planteados en este estudio, se seleccionaron dos instrumentos de recolección de la información, que a la luz de los expertos en investigación cualitativa y particularmente en Etnografía, son pertinentes para la recolección de la información y aproximación al objeto de estudio en este tipo de casos. Ellos son: la Observación no participante y la Entrevista en profundidad.

### **CONCLUSIONES**

- Se puede asegurar que, con base en las observaciones de clase y las entrevistas en profundidad, se logró identificar y comprender, desde la perspectiva del docente de idiomas recién egresado, las representaciones de su modelo metodológico.
- El docente de idiomas recién egresado construye un modelo metodológico. Sin embargo, no es conciente de la construcción de su modelo metodológico.
- Las demás preguntas son presentadas entonces a manera de conclusión:
- El docente recién egresado construye su modelo metodológico basándose en tres elementos que toma de su proceso de aprendizaje: los insumos que obtiene durante su carrera de los formadores de formadores, la experiencia que va alcanzando a lo largo de sus semestres finales y de sus primeras prácticas laborales y de los sentimientos y experiencias que alberga a lo largo de sus años de estudio (como aprendiz) y contacto con el idioma.
- Puede decirse que el docente de idiomas recién egresado, en un proceso gradual, se va haciendo conciente de ciertas características que lo diferencian de otros docentes.
- El discurso de los docentes de idiomas recién egresados es sesgado en cuanto muestra que su modelo está construido sobre bases mucho más emocionales que teóricas
- El modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado presenta algunas características fundamentales que están muy asociadas con la personalidad de ellos mismos.
- Entendiendo como se dijo desde el comienzo que los docentes de idiomas recién egresados no son concientes de su modelo, se puede afirmar que el principal objetivo que se percibe en los informantes al mencionar ese estilo particular es el de darle identidad a su praxis.
- La intencionalidad del docente por construir un proceso de aprendizaje coherente y centrado en el estudiante se hace mucho más evidente pero a la vez resulta muchísimo más fácil ponerlo en práctica.
- Queda de manifiesto a través de sus diálogos que si quiere asumir un comportamiento y unas características que podrían denominarse modelo metodológico.

## **RECOMENDACIONES**

- Primero, mediante procedimientos sencillos pero efectivos, el Programa de Lenguas Modernas debe garantizar que se mantenga un contacto permanente con los docentes recién egresados para que éstos no se aislen tanto de la Universidad y puedan recibir acompañamiento y asesoría constantemente.
- Segundo, el Programa de Lenguas Modernas debe desarrollar un serio proceso de autoevaluación que le permita escuchar las voces de los docentes recién egresados (y todos aquellos que quieran aportar).
- El programa y la facultad deben generar un plan estratégico de mejoramiento y cualificación de sus docentes que obligue a éstos a someterse a pruebas internacionales que determinen el nivel de Inglés real; que establezca programas de intercambio con docentes de otros países y otras universidades de Colombia y que desarrolle seminarios de actualización permanente.
- Cuarto, la Universidad debe realizar alianzas estratégicas con las instituciones educativas de la ciudad y la región que permitan ayudar a construir los programas de Inglés de las escuelas y colegios.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ACOSTA, Pablo Enrique and CAMACHO, Sandra Ximena. AUTONOMOUS MANAGEMENT – AUTONOMOUS LEARNING. En: 22nd English Language Teaching Symposium. (22 : 2002 : Bogotá D. C.). Ponencias del 22do. Simposio para la Enseñanza del Idioma Inglés. Bogotá D. C. Centro Colombo-Americano, 2002.

APUNTES PERSONALES de Pablo Enrique Acosta Acosta, Docente Universidad del Cauca. Popayán, 2002.

ALVARADO, Sara Victoria y Otros. Procesos de construcción teórica, métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. Módulo 2 – Conceptualización. Serie Postgrado, Área Investigación. CINDE, 1998. Página 61.

CHICA, Carlos A. MAESTROS: Con ojos de niño. En, Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano. PNUD. TM Editores. Bogotá D. C., 1998.

DELGADO, Ricardo y otros. Los procesos de construcción de la inteligencia humana y la solución de problemas. Módulo de Desarrollo Humano 4. CINDE, Manizales.

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS. Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca. Popayán, 2001.

DE TEZANOS, Araceli. Una Etnografía de la Etnografía. Colección pedagogía S. XXI. Ediciones Antropos. Página 146.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Tomo Y, página 596.

DURRELL, Lawrence. En: El Libro de la Imaginación. Edmundo Valdés. Novena Reimpresión. México D. F. Colección Popular, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 253.

- FLOREZ, Ochoa, Rafael. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. McGraw Hill. Bogotá D. C., 1994.
- FREEMAN, D. *Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Teacher Education*. TESOL QUARTERLY. 1989, 23 (1): 27-46.
- GAITÁN LEYVA, Alfredo. *El análisis cualitativo del discurso*. En: II seminario nacional de investigación cualitativa. Memorias. Sabaneta. CINDE, 1994. Página 29.
- GOETZ Y LECOMPTE. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Página 134
- GRAN DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Programa Educativo Visual. Bogotá, sin año. p. 541.
- GUILLES, Herbert. *Confucianism and its Rivals*. En: *El Libro de la Imaginación*. Edmundo Valdés. Novena Reimpresión. México D. F. Colección Popular, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 124.
- JONASEN, D.H., Peck, K.L. and Wilson, B.G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing. En: ACOSTA, Pablo Enrique and CAMACHO, Sandra Ximena. AUTONOMOUS MANAGEMENT – AUTONOMOUS LEARNING. En: 22nd English Language Teaching Symposium. (22 : 2002 : Bogotá D. C.). Ponencias del 22do. Simposio para la Enseñanza del Idioma Inglés. Bogotá D. C. Centro Colombo-Americano, 2002.
- KITAO, Kathleen and KITAO, Kenji. *The History of English Teaching Methodology*. Disponible en: <http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/tesl-his.htm>
- LUNA C., María Teresa. *La aproximación comprensiva a los textos – algunos problemas que plantea el análisis*. Sabaneta, 1999 En: *Análisis cualitativo de la información*. CINDE, Manizales, 2001.
- MARTINEZ M., Miguel. *La Investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual Teórico-Práctico. Círculo de lectura alternativa Ltda. Bogotá, 2000.
- MASSONNAT, Jean. *Producir Datos*. En: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Narcea S. A. De Ediciones. Madrid, 1989.
- MOSCOVICI, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. 1979.
- PERNER, Josef. *Comprender la Mente Representacional*. Cognición y Desarrollo Humano. Editorial Paidós. 1992. Barcelona.
- RAMÍREZ, Rico, Usuardo. “Características de los Estudiantes del Programa de Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca” Comunicado D-187 de la decanatura de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca. 2001.
- RICHARDS, Jack C. & LESLEY, Tay. *New Interchange. English for international communication*. Cambridge University Press. Cambridge, UK. 2000.

RODRÍGUEZ GÓMEZ Y OTROS. Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe, 1996. Página 34.

THANASOULAS, Dimitrios. The changing winds and shifting sands of the history of English Language Teaching. Disponible en: [http://teachers.englishclub/articles/The\\_changing\\_winds.htm](http://teachers.englishclub/articles/The_changing_winds.htm)

WOODS, P. Observación. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós Ibérica. 1987.

## RESUMEN

Con el título “Representaciones del Modelo Metodológico del Docente de Idiomas Recién Egresado: Una Etnografía de sus Vivencias”, se presenta este estudio etnográfico realizado en el marco de una comunidad denominada Unidad de Traducciones de la Universidad del Cauca, Popayán. Su objetivo principal fue el de identificar y comprender, desde la perspectiva del docente de idiomas recién egresado, cuáles eran las representaciones de su modelo metodológico. El informe está dividido en los siguientes apartes fundamentales: primero, una descripción detallada de los aspectos que sustentan la investigación tales como el área problemática, las preguntas de investigación y los objetivos. Segundo, se presenta un referente conceptual que da cuenta de la mirada teórica y contextual en la que se sustentó y enmarcó el estudio. Tercero, el diseño metodológico que explicita la forma como se desarrolló este estudio etnográfico a la luz del paradigma cualitativo enmarcado en la investigación histórico-hermenéutica. Cuarto, los develamientos del discurso del docente recién egresado que se configuró en categorías establecidas a partir del discurso mismo de los informantes. Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones y bibliografía.

**Palabras Claves:** representaciones, modelo metodológico, recién egresado, etnografía.

## ABSTRACT

Entitled “Representations of the Methodological Approach of the Newly-Graduated Languages Teachers: an Ethnography of their Experiences” here it is an ethnographic study carried out in a community called Unidad de Traducciones of the Universidad del Cauca, Popayán. Its main objective was to identify and comprehend, from the point of view of the newly-graduated languages teacher, what the mental representations of his/her methodological approach were. This report is divided into the following main parts: first, a detailed description of the aspects which support the research project itself such as the problematic area, research questions and objectives. Second, a conceptual referent is stated explaining the theoretical and contextual aspects that held the study. Third, the methodological design that makes clear the way in which this research project was developed in the light of the qualitative paradigm of a historic-hermeneutic research. Fourth, the findings of the newly-graduated languages teacher discourse which were presented in categories established from their own speech. Finally, the conclusions, recommendations, and bibliography are presented.

**Key Words:** representations, methodological approach, newly-graduated teacher, ethnography.

## 0. INTRODUCCIÓN

Formar docentes en Colombia es una labor ardua, compleja y delicada. Es ante todo, el arte de ser capaz de entregarse a una tarea para toda la vida. Aquí se configuran los sueños y esperanzas de millones de colombianos por abrirse camino para salir adelante en un país donde las oportunidades escasean cada vez más y donde la educación se vislumbra como la opción más clara para superar obstáculos y alcanzar un futuro más promisorio. Por ello, cuando vemos docentes recién egresados, podemos ver una nueva generación de personas que se abren camino en dos sentidos: De una parte, la realización de sus propios sueños como profesionales que alcanzan una primera etapa de formación y con ella, el inicio de una vida laboral que posibilite, en casi la mayoría de los casos, un despertar diario menos incierto y un futuro más digno. De otra parte, el compromiso que voluntariamente han aceptado de convertirse en la nueva energía de la educación y así, ayudar a transformar el país y el mundo.

Pero, más allá de posibilitar un camino personal o de contribuir a la transformación de un país, ser educador exige formación de altísima calidad que corresponda a las exigencias mismas del mundo. Por esta razón, la universidad es por excelencia el lugar que debe ofrecer el fundamento epistemológico y teórico a los estudiantes, futuros docentes, para que puedan enfrentar las exigencias de la práctica laboral. Pero ¿Cumple la universidad con esta demanda? ¿Están los docentes universitarios a la altura de las exigencias mismas de la educación? ¿Cómo configura el docente recién egresado un método de enseñanza que le permita ser exitoso?

Por lo tanto, este estudio invita a los formadores de formadores y a los recién egresados a reflexionar acerca de los cuestionamientos sugeridos aquí. Es innegable que los programas de formación de docentes deben mantener procesos de análisis para alcanzar niveles de madurez importante y uno de esos primeros pasos debe agotarse con jornadas de reflexión profunda y sincera, autorreflexión crítica y políticas realistas que evidencien sus deficiencias y pongan de manifiesto las fallas que se estén cometiendo como la etapa de diagnóstico que todo programa debe cumplir para poder determinar qué tanto se conoce a sí mismo y qué tan cerca o lejos se está de la realidad contextual. Además, es importante porque evidencia el aislamiento que viven los programas de licenciatura y ofrece alternativas para iniciar el recorrido por los senderos del trabajo cooperativo a nivel nacional.

Su desarrollo contribuye a ofrecer un referente conceptual más amplio al formador de formadores para que su rol y sus procesos mejoren. Hay que recordar que si en la educación colombiana se ha perdido la figura admirada del docente, se debe en parte a su misma actitud y a que su protagonismo como maestro se ha diluido en imprecisiones teóricas y en el bajo perfil que proyectan. De hecho, es la reflexión del docente la que le permite mejorar, lo que indica a su vez que el alcanzar un discurso más apoyado en sus estudiantes y en aquellos a quienes ha formado, alimentado con una mayor profundidad conceptual, se convierte en una obligación ineludible. Por consiguiente, este estudio le ayuda al formador de formadores a tomar decisiones respecto a la manera de enseñar, al diseño del currículo, etc., para posibilitar el conocimiento no sólo a otros, llámense estudiantes o ex-estudiantes, sino también a sí mismos. De la misma manera se convierte en invitación y guía para que los maestros aborden la Etnografía como una posibilidad investigativa porque presenta un proceso aplicable a otras comunidades y ofrece otra razón para hacer seguimiento a los docentes recién egresados.

Este estudio tiene como objetivo general identificar y comprender, desde la perspectiva del docente de idiomas recién egresado, cuáles son las representaciones de su modelo metodológico. Desde esta perspectiva entonces, busca Interpretar los procesos metodológicos que se dan en el contexto del aula de clase, determinar el tipo de relaciones que se establecen entre el maestro y el alumno, identificar las categorías que surgen de las representaciones de los docentes, e interpretar, desde la perspectiva del docente de idiomas recién egresado, el significado de los procesos didácticos, su propósito, la dinámica interna del proceso dentro del aula y la forma como se vinculan los factores culturales, sociales e institucionales en el modelo metodológico de éste.

Así, este estudio centra su atención en los discursos y acciones de los docentes recién egresados y desde éstos, se ponen de manifiesto las representaciones del modelo metodológico. Por ello, para mantener la intención primordial del estudio, los discursos de los informantes clave se van articulando de manera tal que conservan su esencia y pueden decir todo lo que tienen por contar. El sentido de manifestar que se trata de una *Etnografía de sus Vivencias* se refiere por lo tanto a lo expresado anteriormente: a pesar de ser docentes jóvenes, tienen una historia que contar y reclaman que sean escuchados. No se trata de establecer si el Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca funciona o no, o si es adecuado o no. No es la intención el juzgar la labor de los docentes. Se trata de descubrir la imagen que los docentes recién egresados tienen de su programa y de sus formadores. Desde allí, cada quien podrá decidir si debe repensar su papel en el ejercicio docente en los programas de formación de docentes de idiomas.

Finalmente, es de anotar que no es el investigador quien habla. Es el informante quien lo hace y se vale del investigador que actúa como traductor para dar a conocer su sentir y pensar. Porque un estudio con un enfoque Histórico-Hermenéutico como este, se busca principalmente la interpretación de los hechos a partir de los informantes mismos. Sin embargo, este estudio puede ser significativo para aquellos que hacen parte de los programas de formación de docentes porque les permite voltear la mirada a un fenómeno que pocas veces se ha tenido en cuenta y que es crucial para redefinir el papel de dichos programas y de los docentes mismos.

## 1. JUSTIFICACIÓN DE ESTE ESTUDIO

*“La formación de docentes se ha convertido en algo cada vez más fragmentado y sin enfoque. Basados en un caleidoscopio de elementos tomados de muchas disciplinas diferentes, los esfuerzos por educar individuos como docentes de idiomas con frecuencia carecen de un fundamento coherente que sea en términos generales aceptado. En su lugar, los formadores de docentes y los programas de formación de formadores sustituyen sus propias bases lógicas individuales, basados en supuestos pedagógicos o en investigación, o funcionan aislados, suponiendo –sin articular– las bases sobre las cuales trabajan.”\**

FREEMAN, D. (1989)<sup>2</sup>

La afirmación de Freeman ayuda a ampliar el espectro de preguntas que podrían plantearse respecto a la formación de docentes de idiomas en la educación colombiana porque son muchos los interrogantes que podrían esbozarse respecto a lo que hace el docente de idiomas cuando concluye sus estudios de pregrado y se adentra en la labor educativa con su nuevo rol de docente. Por ejemplo, ¿Saben los formadores de docentes cómo enseñan los docentes recién egresados que acaban de formar? ¿Saben si los docentes recién egresados construyen un modelo metodológico que sustente su praxis? ¿Qué tan relevante es la formación que reciben en la licenciatura para ejercer la actividad docente? ¿Qué tan importante es para el docente recién egresado reconocer el modelo metodológico que emplea? ¿Cuál es la base que emplean los formadores de formadores para reestructurar sus programas de formación de docentes de idiomas? ¿Cómo se evalúan los programas de formación de docentes de idiomas? ¿Qué papel está cumpliendo el gobierno nacional respecto a estas problemáticas? ¿Tienen en cuenta la labor que desarrollan sus egresados? ¿Saben de las dificultades que enfrentan en su ejercicio profesional? ¿Qué papel juega el docente recién egresado en la manera de enseñar de los formadores de formadores? Estos son sólo unos pocos interrogantes que surgen a propósito de la pregunta por descubrir **cuáles son las representaciones del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado**. En estos términos, es conveniente examinar el papel que juegan las licenciaturas en idiomas en Colombia y la importancia de plantear estudios como el que aquí se presenta.

Si bien es cierto que los programas de licenciatura en idiomas colombianos cumplen ya varias décadas y que han vivido interesantes transformaciones en algunos casos, también es cierto que Colombia no ha logrado desarrollar un modelo de formación de docentes de idiomas claro y coherente que se ajuste a las características de nuestra propia identidad. Por ejemplo, no existe una confederación de licenciaturas a nivel nacional que discuta sus asuntos de fondo tales como el currículo de sus pregrados, los diseños metodológicos, las estrategias didácticas, etc. No hay estudios que recojan las experiencias que han alcanzado los programas de licenciatura y por consiguiente, es una historia fragmentada y desconocida para los demás. No hay estudios que apunten a establecer caracterizaciones de los docentes por regiones y por lo tanto pareciera ser que

---

\* “Language Teacher Education has become increasingly fragmented and unfocused. Based on a kaleidoscope of elements from many different disciplines, efforts to educate individuals as language teachers often lack a coherent, commonly accepted foundation. In its place, teacher educators and teacher education programs substitute their own individual rationales, based on pedagogical assumptions or research, or function in a vacuum, assuming –yet never articulating– the bases from which they work.” Traducción al Español de Pablo Enrique Acosta Acosta.

<sup>2</sup> FREEMAN, D. Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Teacher Education. TESOL QUARTERLY. 1989, 23 (1): 27-46.

éste no es un asunto vital al momento de estructurar los programas de licenciatura. Estos argumentos son, por lo que se puede apreciar, poco relevantes por cuanto no se ha convocado a unificar criterios respecto a lo que debe ser para el sistema educativo colombiano, formar docentes de idiomas.

Adicionalmente, el país no ha logrado conceptuar clara y efectivamente sobre lo que debe ser el ideal de docente que las regiones requieren. Al examinar la bibliografía existente, puede verse que cada programa de licenciatura lo aborda desde la visión que al interior de los programas se tiene pero sin investigar si sus docentes egresados son aquellos que las regiones cercanas demandan y más peligrosamente, sin haber establecido un canal de comunicación y retroalimentación entre los formadores de docentes y los egresados. No se conocen estudios antropológicos que sustenten por qué se sigue aceptando que no haya un papel protagónico de los docentes de idiomas en la formación básica y media y siga siendo tan precario el nivel de Inglés que alcanzan los estudiantes durante los años dedicados al estudio. Adicionalmente, las licenciaturas siguen trabajando para formar docentes ciudadanos que no quieren ir a las provincias a trabajar, independiente de los problemas de orden público o los deseos gubernamentales por hacer más precaria la vida de los docentes.

Pero más allá de estos elementos, los programas de licenciatura en idiomas no tienen conocimiento de cuál es el modelo metodológico de sus egresados, particularmente los recién egresados. Y ¿Qué determina esto? Simplemente que los programas de licenciatura están alejados de la realidad social para la cual trabajan. Significa que sus programas son diseñados sin contemplar los cánones de control de calidad porque éste no puede existir cuando no se hace seguimiento a sus productos. Sin conocimiento de los modelos metodológicos de los recién egresados, no es posible reconfigurar el papel de los formadores de formadores ni mucho menos de los programas como tales. No hay acompañamiento al docente recién egresado a dar sus primeros pasos. Por supuesto que ésta no puede ser una postura paternalista que lo inhabilita para volar libremente y ejercer su cátedra con autonomía. Se trata de observar si éste ha alcanzado un nivel mínimo o inicial de formación o fundamentación, pero no desde la mirada de quien está allí en la universidad, sino desde la misma experiencia del recién egresado, desde sus propias comprensiones y ya instalado en instituciones educativas con autonomía y muy diferentes a las universitarias.

Es posible que los programas de licenciatura conozcan bien o muy bien a sus estudiantes y que el trabajo que desarrollen con ellos sea significativo para configurar una parte de su tarea. Sin embargo, es lógico que los estudiantes cambien durante su proceso de formación (licenciatura) y también es de esperarse que una vez concluyan sus estudios, hayan alcanzado algún nivel de fundamentación que les permita ejercer su profesión. Por eso, una cosa es trabajar con el estudiante cuando se le tiene cerca y otra muy diferente es asumir que el recién egresado es el mismo estudiante que se tuvo en el pregrado y que no se le siga para aprender de él, para apoyarlo y ayudarlo a seguir formándose. Es decir, el formador de docentes debe hacer como si sus egresados fueran sus hijos y aunque hayan abandonado su hogar para formar el propio, seguirlos e invitarlos a continuar regresando a casa, aunque sólo sea el día domingo.

Para quienes tienen la responsabilidad de formar docentes para la enseñanza del Inglés, el encontrar oportunidades para hacer investigaciones que permitan ampliar los conocimientos que se tienen de los modelos metodológicos de los docentes recién egresados debería ser una prioridad. Por lo tanto, este estudio brinda un referente conceptual más amplio al formador de formadores para que la comprensión de su rol y de sus procesos académicos alcance niveles mucho más profundos y de esta manera pueda tomar decisiones en torno a la manera de enseñar o ayudar a construir el

conocimiento al interior de los programas de formación de docentes. A su vez, se convierte en una opción investigativa que le permite al docente desarrollar aproximaciones teóricas frente al quehacer educativo desde su propio ser y sentir, que se enmarca en espacios culturales, sociales, económicos y políticos claramente definidos.

Otro elemento particularmente significativo está dado por la importancia que se le da, desde la comprensión de los fenómenos metodológicos, a los docentes de idiomas recién egresados, que generalmente son abandonados a un medio laboral que puede resultar hostil o incomprensible. Se puede afirmar que parte de la responsabilidad social de la universidad, se diluye debido al olvido al cual son sometidos los recién egresados. No se les acompaña a dar sus primeros pasos, se les condona la responsabilidad de ser formadores de hablantes de Inglés sin un seguimiento adecuado. Se asume que la formación que se les ofreció durante sus estudios de pregrado es definitiva porque no se les convoca permanentemente a que cuenten sus experiencias, las dificultades a las que se han enfrentado y en general no se les ofrece una fuente de saberes a la cual se desea regresar. Por esta razón, esta investigación permite dinamizar los procesos curriculares en los programas de licenciatura en idiomas y articular la universidad con el medio laboral, aspecto que debería preocupar más a los centros de Educación Superior para poder alcanzar una comunión con el egresado y sus actividades posteriores a la graduación.

Hacer una reconstrucción de las representaciones de los modelos que guían la praxis de los docentes recién egresados, poderlos reconocer, tipificar y ampliar, se convierte en un elemento trascendental para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje del Inglés y particularmente para la formación de docentes de Inglés. Primero, porque a través de este tipo de conocimientos se puede entender más fácilmente la naturaleza de la formación de docentes. Segundo, porque puede establecerse un conocimiento de las capacidades de los docentes recién egresados y la forma como éstos las aplican en su temprano ejercicio profesional. Tercero, porque es una manera de evaluar la manera como los recién egresados aplican los elementos teóricos en su programa de formación en hechos concretos y reales. Cuarto, porque a través del estudio de los modelos metodológicos se puede obtener un conocimiento de las capacidades y habilidades de los recién egresados para analizar situaciones que se le pueden presentar en su praxis y darle soluciones a las mismas. Comprensiones que podrán contribuir decididamente a que el cuestionamiento hecho por Rafael Florez Ochoa en su libro *Hacia Una Pedagogía del Conocimiento* pueda ser dilucidado: “Cómo podrán los futuros maestros desplegarse como respetuosos propiciadores del pensamiento autónomo de sus alumnos, si en su proceso de formación su capacidad interpretativa era suplantada por los mismos profesores cuando no sólo incluíamos, en nuestra versión lingüística del tema, las opiniones e interpretaciones personales, constituidas en criterio único de verdad, sino que le asignábamos a éstas todo el tiempo del curso, y el valor de las evaluaciones, sin que se pasara al momento más crucial de la interpretación estudiantil, tan necesario para culminar el proceso de comprensión?”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> FLOREZ, Ochoa, Rafael. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. McGraw Hill. Bogotá D. C., 1994.

## 2. ÁREA PROBLÉMICA

*“José Bernardo ha comenzado a pintar. Se le ve concentrado y con ritmo, meticoloso en los detalles, exigente en la selección de colores, inquieto al definir la composición, preciosista al trazar los rostros, cuidadoso en el manejo de volúmenes y atento a las proporciones. José Bernardo evoca el invierno con abrigos, gorros y bufandas de lana. El niño de la cara triste luce un remiendo sobre la rodilla izquierda. A su lado, un niño negro, sonríe. Los ocho posan como para una fotografía. Y detrás de todos aparece la imagen protectora, abrazadora, acariciadora y acogedora de una maestra. Sus brazos son largos, tan largos, que le alcanzan para rodearlos sin esfuerzo alguno.*

*No hay en ese dibujo una mujer, sino una heroína. No estamos ante un dibujo de un niño de once años, sino ante un signo de confianza en el otro, ante una experiencia de seguridad personal y quizá ante la evidencia de que “un profesor afecta a la eternidad porque nunca sabe hasta dónde llegará su influencia”, según la feliz expresión de Henry Brooks Adams, hombre de letras e historiador norteamericano.”*

**Carlos A. Chica (1998)**

*Maestros: con ojos de niño*<sup>4</sup>

¿Qué sería de la labor docente sin los interrogantes que surgen a diario? ¿Qué sería de nosotros como docentes, sin la capacidad para indagar el universo que vivimos? De eso se trata pues, esta investigación: enfrentar uno de los muchos interrogantes de igual número de docentes y abordarlo... como parte de nuestro proyecto de vida.

### 2.1 PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

El objeto de estudio de esta investigación son las representaciones del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado, para comprender la red de influjos que tanto en la estructura académica como en la estructura de la interrelación social van a mediar, a potenciar o a impedir la realización de la intencionalidad pedagógica, teniendo como eje rector la construcción del conocimiento. Porque como lo señala MARTINEZ, “El objetivo de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares.”<sup>5</sup>

La investigación Etnográfica posibilita el estudio de lo simbólico: las representaciones que los hombres han elaborado de la realidad. Si se tiene en cuenta que en la investigación Etnográfica el sujeto y el objeto son parte de una experiencia que tiene su base en las vivencias humanas; que la relación entre ambos se establece a partir de la comunicación dialógica, interactiva y bidireccional, este estudio posibilita que el investigador aproveche la percepción que tiene de los modelos metodológicos, para comprender e interpretar la praxis de los docentes recién egresados, desde los actores mismos.

---

<sup>4</sup> CHICA, Carlos A. MAESTROS: Con ojos de niño. En, Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano. PNUD. TM Editores. Bogotá D. C., 1998.

<sup>5</sup> MARTINEZ M., Miguel. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN. Manual Teórico-Práctico. Círculo de Lectura Alternativa Ltda. Bogotá D. C., 2000.

Generar programas de formación docente demanda ofrecer alternativas que apunten a resolver los cuestionamientos que cotidianamente puede hacerse un docente, particularmente un recién egresado. Pero para ser coherentes con los discursos acerca de la calidad de la educación, con la intención de formar docentes con claridades teóricas y principios pedagógicos definidos, con proyección y perfil investigativo, se requiere ir más allá de proponer proyectos; de llevar a cabo discusiones en torno al conocimiento pero que no siempre le aportan significativamente a la comprensión del trabajo que se adelanta en la formación de docentes de idiomas; de alcanzar niveles de sistematización adecuados para acumular experiencias y saberes. Es necesario hacer construcciones teóricas permanentes y dinámicas que ayuden a identificar las características de los sujetos participantes; de las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí a la luz de la vida cotidiana, de su propia identidad. Porque como lo dice Florez "... si en la universidad los futuros maestros 'reciben' el saber, no es de extrañarse que luego en su desempeño profesional lo 'dicten', es decir, dicten lo que ellos mismos no alcanzaron a comprender. Porque no se aprende lo que uno mismo no elabora, lo que uno mismo no construye, no comprende."<sup>6</sup>

## 2.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Si se acepta que la *Pregunta Directriz* de esta investigación es: **¿Cuáles son las representaciones del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado, desde su propia perspectiva?**, entonces surge una nueva pregunta derivada de ésta que conviene tener en cuenta: ¿Tiene o construye el docente de idiomas recién egresado un modelo metodológico? De esta manera, el interrogante plantea dos respuestas elementalmente simples de responder pero con complejas consecuencias: Si o No. Si la respuesta es No, la orientación de esta investigación podría darse en buscar las razones de dicha negativa. Si la respuesta es Si, entonces surgen una serie de preguntas de estudio que amplían el espectro del área problemática y que deben resolverse a través de la investigación. Estas preguntas son: 1) ¿Cómo construye el modelo metodológico el docente de idiomas recién egresado? 2) ¿En qué momento se hace consciente el modelo metodológico en el docente de idiomas recién egresado? 3) ¿Qué o quién influencia la construcción del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado? 4) ¿Qué características tiene el modelo metodológico construido por el docente de idiomas recién egresado? 5) ¿Cuál es la función del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado? 6) ¿Qué significado tienen los procesos didácticos, su propósito, la intencionalidad de los actores (docentes de idiomas recién egresados), la dinámica interna del proceso dentro del aula y la forma como se vinculan los factores sociales e institucionales en el modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado? 7) ¿Es el docente de idiomas recién egresado consciente de la existencia de ese modelo metodológico en él mismo? y 8) ¿Cuáles son las interacciones maestro-estudiante y cómo se da la trasposición didáctica del Inglés en el aula de clase a partir del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado?

---

<sup>6</sup> FLOREZ, Ochoa, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. McGraw Hill. Bogotá D. C., 1994.

## **2.3 OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

### 2.3.1 General

- Identificar y comprender, desde la perspectiva del docente de idiomas recién egresado, cuáles son las representaciones de su modelo metodológico.

### 2.3.2 Específicos

- Interpretar los procesos metodológicos que se dan en el contexto del aula de clase, para poner de manifiesto procedimientos, criterios, recursos, técnicas, normas, estrategias, expectativas, percepciones, actitudes que hacen parte del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado.
- Determinar el tipo de relaciones que se establecen entre el maestro y el alumno, desde la propia perspectiva del docente de idiomas recién egresado, en el contexto del aula de clase y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés.
- Identificar las categorías que surgen de las representaciones de los docentes para determinar su modelo metodológico.
- Interpretar, desde la perspectiva del docente de idiomas recién egresado, el significado de los procesos didácticos, su propósito, la dinámica interna del proceso dentro del aula y la forma como se vinculan los factores culturales, sociales e institucionales en el modelo metodológico de éste.

### **3. REFERENTE CONCEPTUAL**

El referente conceptual de este estudio ha sido construido desde varias dimensiones que ayudaron a configurar la pregunta directriz y que buscaba establecer cuáles son las representaciones del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado, desde su propia perspectiva. Para ello, primero se presenta un análisis contextual de los elementos que median e influyen no sólo a ésta comunidad sino también a la problemática aquí contemplada. Luego, se hace un recuento histórico de la temática (métodos de enseñanza del Inglés) con el ánimo de evidenciar las fuerzas que han afectado, a través de los tiempos, las metodologías de enseñanza de las lenguas. Después, se introducen los principios teóricos fundamentales que evidencian la filosofía de estudio y aclaran los puntos de partida desde los cuales se buscó comprender las posturas de los informantes.

#### **3.1 ELEMENTOS CONTEXTUALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE IDIOMAS**

Luego del rastreo realizado a algunos programas de licenciatura a través de conversaciones con docentes y egresados, estudio de sus planes y programas, de la lectura de sus documentos conceptuales, etc., se logró determinar que los programas de pregrado en lenguas modernas no evidencian un plan de seguimiento a sus egresados. Una cosa es el requisito establecido por el CNA respecto a las “estadísticas” que determinen qué están haciendo los egresados o dónde laboran y otra muy diferente es hacer seguimiento a su ejercicio profesional. De la misma manera, un asunto bien diferente es que algunas universidades colombianas ofrezcan diplomados, programas de especialización y algún par de maestrías en el área de la docencia de las lenguas extranjeras y otra totalmente diferente es que los programas de pregrado en licenciatura en lenguas modernas conozcan verdaderamente la manera como los recién egresados se enfrentan a la docencia. Y es que casi ningún programa de pregrado en esta área tiene un plan estratégico que establezca un derrotero a seguir para que el estudiante se gradúe y continúe vinculado a su programa y por consiguiente permita a los formadores de formadores conocer más allá de lo que tiene que ver con su cátedra al interior de un currículo establecido y que no contempla el seguimiento después de la graduación. De otra parte, los programas colombianos de licenciatura en idiomas (con varias formas de denominar la esencia de la licenciatura), se han dedicado a formar docentes para satisfacer la demanda de educadores en todas las áreas, a nivel de educación básica y media y en algunos casos con la posibilidad de trabajar en educación superior. Aunque algunas universidades se han esforzado por mantener actualizados a sus egresados (lo cual en ningún momento puede argumentarse como el estudio sistemático del ejercicio profesional de los egresados), los programas de licenciatura demuestran ausencia del dinamismo investigativo suficiente para profundizar en la comprensión histórica de la praxis de los docentes recién egresados y de los caminos pedagógicos que éstos emprenden una vez han iniciado su discurrir por el mundo laboral. Es decir, los programas pretenden dar solución a la demanda de licenciados en idiomas pero asumen que su responsabilidad se limita a la formación que puedan ofrecer a los estudiantes en el marco del programa de pregrado, descuidando el seguimiento del egresado.

Esta situación se convierte en una falencia que produce dos hechos históricamente recurrentes: Uno, quienes orientan los programas de licenciatura y que son quienes deben mantener un constante seguimiento a los sujetos-egresados, carecen del conocimiento acumulado que les posibilite la construcción o reconstrucción del sentido de formar formadores en el contexto de la responsabilidad que los asiste en la vigilancia de la calidad de sus egresados. Otro, y como consecuencia paralela a esta primera situación, los formadores no conocen con certeza la lectura que los nuevos docentes

(recién egresados) hacen de sus propias disciplinas y de su praxis; no saben de sus comprensiones acerca de la realidad que les toca vivir. De esta manera el formador pierde el camino que debería abordar desde los estudios de pregrado para determinar el método empleado por los docentes recién egresados y darle sentido a la naturaleza de su propia labor y de su responsabilidad social.

Como consecuencia de ello, hay un desconocimiento crítico acerca de la manera como los docentes recién egresados adoptan los modelos metodológicos existentes y construyen el propio. Es un desconocimiento por parte de las instancias académicas institucionales que no evidencian el abordaje de la comprensión de sus cotidianidades académicas como un hecho influenciador en quienes forman, dejando al descubierto programas que no se articulan con las acciones de los recién egresados en la tarea de enseñar y comunicarse, formar y construir conocimiento. Es un desconocimiento también de los recién egresados que posiblemente han internalizado unos modelos metodológicos para dar sentido a sus nuevas prácticas profesionales, pero que no han, para recordar a Habermas, reconocido la posibilidad de ampliar intersubjetivamente la comprensión de las acciones de esos seres humanos, de la naturaleza comunicativa de sus hechos.

A nivel local, el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas (Inglés – Francés) de la Universidad del Cauca inicia con un curso de introducción a los estudios de pregrado. Durante los primeros periodos académicos que cursa el estudiante, se desarrolla un *Diario de Experiencias* que es un documento que deben escribir los estudiantes para consignar las vivencias y experiencias de sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, es un documento que se lleva voluntariamente y que no es sistematizado por los docentes responsables del proceso. Aquí se evidencia la enorme responsabilidad que el programa le asigna al estudiante de ser conciente no sólo de su proceso de construcción de conocimiento sino también de la importancia de darle sentido a lo que hace. No obstante, parece ser que este proceso carece del acompañamiento institucional que exige la construcción de sentido en los primeros años de formación profesional y particularmente en nuestro medio, que no favorece desde la base, los procesos de autoformación y autonomía, por cuanto no hay publicaciones seriadas, documentos o evidencias que den cuenta del trabajo o seguimiento a cada estudiante.

Luego de esta primera etapa de autorreflexión, los estudiantes abordan la enseñanza de las lenguas (Pedagogía de las Lenguas), que busca entregar al estudiante, desde la perspectiva institucional, herramientas conceptuales en torno a los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras que han existido y que son aún utilizados en algunos medios. Pese a este objetivo, no hay información que determine cuáles son los alcances de este curso para el desarrollo del fundamento metodológico de los futuros docentes. Posterior a este curso, los estudiantes del programa de Lenguas Modernas abordan el quehacer investigativo con el curso denominado Métodos de Investigación en Lenguas Extranjeras (*Research Methods in Foreign Languages*), que busca ofrecer los lineamientos básicos requeridos por el estudiante para emprender el trabajo investigativo a través del estudio de casos y el cuestionamiento de su propia realidad. Al finalizar este curso, los estudiantes continúan con su proceso de formación en investigación a través de tres (3) ciclos continuos, por grupos formados en torno a un proyecto de investigación, acompañados permanentemente por un asesor que se convierte en el guía y formador no sólo del proceso investigativo sino también de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se entiende que los propósitos de este proyecto académico-investigativo del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas (Inglés – Francés) de la Universidad del Cauca, Popayán, son, el de contribuir con la formación crítico-reflexiva de los egresados y el de brindar al docente recién egresado (desde su rol de estudiante), la posibilidad de tener herramientas para dar solución tanto a sus interrogantes teóricos como a los posibles problemas que se le puedan presentar en el salón de

clase. Sin embargo, no hay una estructura coherente y elaborada que indique que estas investigaciones están articuladas a las líneas de investigación del Departamento de Lenguas Extranjeras aunque se argumente en el papel que si lo hay. Tampoco presenta la rigurosidad metodológica que debe tener cualquier proyecto de investigación que se enmarque dentro de un sistema de investigaciones con proyección nacional. No se trabaja con pares académicos externos que expongan sus puntos de vista frente a la producción investigativa.

En cuanto a la formación teórico-práctica en pedagogía que se ofrece a los estudiantes del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca, es importante resaltar que de acuerdo con el documento Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés Francés<sup>7</sup> el ejercicio docente es definido como Práctica Profesional. Al respecto el documento precisa que “La Práctica Profesional del Estudiante-Educador del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca propone la investigación como proceso de conocimiento y como proceso pedagógico. Es una acción permanente, diaria, de **cuidadosa observación, racionalización y reflexión sobre el Proceso Educativo**, es decir, sobre el proceso de *Realización de la Lengua, sobre las formas de trabajo de sus profesores, sobre sus propias formas de trabajo como estudiante de lenguas y cómo ellas afectan su Proceso de Realización de las Lenguas y su Desarrollo Integral.*”<sup>\*</sup> El mismo documento plantea que la pedagogía es “... la ciencia que reflexiona y estudia el **Proceso Educativo. Este se propone como la conjunción y la síntesis del Proceso de Realización del Conocimiento y el Desarrollo Integral de los sujetos del Proceso.**” También anota el documento que “Esta acción se inicia desde el primer semestre de la Licenciatura, prepara al estudiante para la Orientación del Proceso Educativo – OPE – en una institución y culmina con la realización de su **Trabajo de Grado.**” Aclara igualmente el documento que “La Práctica Profesional privilegia la racionalización de la experiencia por escrito, recuperando así, por una parte, el valor y el poder de la escritura como instrumento insuperable del pensamiento, es decir, de racionalización y de reflexión y, por otra, rescata el valor de nuestra práctica.” “La Práctica Profesional así desarrollada materializa la investigación como proceso de conocimiento y como proceso pedagógico, la racionalización y reflexión de la experiencia como requisito para la producción de conocimiento y, todo esto, como elementos esenciales para contribuir al desarrollo integral de los sujetos del proceso.”

De acuerdo con el documento en mención, la práctica profesional se desarrolla en tres momentos: (1) PRIMER MOMENTO: Racionalización de la Experiencia en el Proceso Educativo del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés. (2) SEGUNDO MOMENTO: Orientación del Proceso Educativo en una institución. (3) TERCER MOMENTO: El trabajo de grado. Por lo anterior, se puede concluir que éste es un programa que se muestra bien estructurado y que sus principios epistemológicos son coherentes y claros. Sin embargo y como se ha venido planteando, centra su trabajo en el estudiante activo que aún no ha concluido sus estudios de pregrado.

### 3.2 RECUENTO HISTÓRICO DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Hablar de los métodos de enseñanza de las lenguas obliga hacer una mirada retrospectiva porque puede afirmarse sin temor a equivocaciones que éste es uno de los temas que se ha desarrollado a través de la historia con mayor insistencia y porque las raíces de los métodos que hoy se promueven

---

<sup>7</sup> DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS. Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca. Popayán, 2001.

<sup>\*</sup> El original del documento se encuentra resaltado en negrita y con letra cursiva, tal y como es presentado aquí.

como renovadores o innovadores, aparecían ya en otros planteamientos anteriores. Abordar pues la enseñanza del Inglés como un hecho histórico puede ayudar a comprender más claramente lo que hoy se configura en las aulas de clase y por supuesto lo que tanto docentes como estudiantes construyen, incluso si se tiene dicho conocimiento o si se hace por *intuición* porque también se reconoce la historia cuando se da en procesos educativos donde los saberes se tienen, a veces sin saber por qué. A continuación se presenta entonces un recorrido histórico por la metodología de la enseñanza de las lenguas que ayudará a establecer puntos de partida fundamentales para este estudio.

Para empezar, es imprescindible recordar que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas data de tiempos muy antiguos. A lo largo de la historia de la humanidad, la forma de aprender y enseñar las lenguas se ha transformado, principalmente porque las razones para aprender las lenguas han cambiado o han sido relativamente diferentes. Por ejemplo, en algunos periodos de la historia, las lenguas eran enseñadas con propósitos de lectura porque se buscaba lettrar a grupos muy selectos a través de los textos sagrados y filosóficos. En otros periodos, éstas eran enseñadas con el ánimo de subyugar, colonizar o incluso transformar a los pueblos conquistados. Éstas diferencias necesariamente marcaron una forma particular de enseñar las lenguas y por consiguiente la concepción que de los métodos y de la lengua se tenía.

Los primeros estudios formales de una lengua extranjera a comienzos de la era cristiana, se dieron con los romanos cuando iniciaron estudios de Griego. Posteriormente, fue el Latín el idioma que se enseñaba, particularmente por el Clérigo (Europa, Siglo XVI). Después y gracias al florecimiento de Francia, el francés se convirtió en la lengua a emplear por miembros de la corte, viajeros, comerciantes e incluso soldados. Afirmar S. Kathleen Kitao y Kenji Kitao que en esa época, el Latín se convirtió en una lengua muerta que se estudiaba con propósitos intelectuales únicamente. Es por esta razón que el análisis gramatical y retórico del Latín Clásico se convirtió en el modelo de enseñanza entre los siglos XVII y XIX. Afirmar los autores mencionados que *“El énfasis estaba puesto en el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales y vocabulario, traducciones y en la práctica con ejemplos de oraciones escritas. Las oraciones traducidas o escritas por los estudiantes se usaban como ejemplos de puntos gramaticales y usualmente tenían poca relación con el mundo real. El método se conoció como el Método de Gramática y Traducción”*<sup>8\*</sup>

Como consecuencia, el método de Gramática y Traducción se convirtió en el método dominante desde la década de 1840 hasta la década de 1940, aunque aún hoy pueden encontrarse muchos lugares donde se sigue enseñando bajo este modelo metodológico. Afirmar Thanasoulas que *“Es ampliamente reconocido que el Método de Gramática y Traducción es aún uno de los modelos más populares y favoritos para la enseñanza de las lenguas, y ha permanecido bastante firme e insensible a las reformas educativas, quedando como un método estándar y sin equivalentes”*<sup>9\*</sup> Pero

---

<sup>8</sup> KITAO, Kathleen and KITAO, Kenji. The History of English Teaching Methodology. Disponible en: <http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/tesl-his.htm>

\* “Emphasis was on the learning grammar rules and vocabulary by rote, translations, and practice in writing sample sentences. The sentences that were translated or written by the students were examples of grammatical points and usually had little relationship to the real world. The method came to be known as the Grammar-Translation Method.” Traducción al Español de Pablo Enrique Acosta Acosta.

<sup>9</sup> THANASOULAS, Dimitrios. The changing winds and shifting sands of the history of English Language Teaching. Disponible en: [http://teachers.englishclub/articles/The\\_changing\\_winds.htm](http://teachers.englishclub/articles/The_changing_winds.htm)

\* “It is widely recognized that the Grammar Translation Method is still one of the most popular and favorite models of language teaching, which has been rather stalwart and impervious to educational reforms, remaining a standard and sine qua non methodology.” Traducido al Español por Pablo Enrique Acosta Acosta.

considerando que este método se centraba en el aprendizaje de reglas gramaticales y la habilidad escrita, empezó a surgir una gran demanda para desarrollar la habilidad oral (particularmente el habla), por lo que la naturaleza de la lengua y el aprendizaje empezaron a ser reevaluados. Hay que recordar que el método de Gramática y Traducción tuvo una contribución limitada en el sentido de que convirtió a la lengua en un mero cuerpo de sustantivos, adjetivos y preposiciones sin contemplar ningún énfasis en el aspecto comunicativo.

Surgen entonces, de acuerdo con el texto *La Historia de la Metodología de Enseñanza del Inglés (The history of English Teaching Methodology)*<sup>10</sup>, dos reformadores franceses, C. Marcel y F. Gouin y uno inglés, T. Pendergast. Su logro más significativo fue establecer una relación entre la forma como aprendían los niños y la forma como debían aprender los adultos. El texto mencionado afirma que “Pendergast propuso el primer programa estructural. Propuso organizar las estructuras gramaticales de tal manera que las más fáciles fueran enseñadas primero. Gouin creía que los niños aprenden los idiomas a través del uso de las lenguas en una secuencia de acciones relacionadas. Enfatizó en la presentación de cada ítem en contexto y utilizando gestos para reemplazar el significado verbal.”\*\* Gouin llegó a la conclusión de que el aprendizaje de las lenguas es un asunto de transformar percepciones en concepciones y luego usar el idioma para representar dichas concepciones.

Pero fue a finales de 1800 y comienzos de 1900 que los lingüistas se interesaron por encontrar la mejor forma de enseñar. Es así como surgen investigadores como Henry Sweet, Wilhelm Vieter y Paul Passy, quienes hicieron varios planteamientos revolucionarios para la época. Ellos sugirieron que la enseñanza de las lenguas debía basarse en conocimiento científico; debía partir de la escucha y luego expandirse a las demás habilidades; las palabras y las oraciones debían presentarse en contexto; la gramática debía ser presentada de manera inductiva y evitar al máximo incluir la traducción. Estas ideas dieron surgimiento al método de enseñanza conocido como Método Directo, considerado como el primero de los *Métodos Naturales*.

A partir de los experimentos desarrollados por Ivan Pavlov (condicionamiento y comportamiento animal), además de los hallazgos de B. F. Skinner, se creyó que el comportamiento animal se formaba por una serie de premios y castigos y que por lo tanto, el comportamiento humano podía describirse de la misma manera., Skinner propuso por ejemplo, que si un niño decía algo que se parecía a una palabra en su idioma, entonces los padres o quien estuviera al cuidado del niño lo premiaban con atención y elogios. El niño repetía luego las palabras y hacía combinaciones con ellas y de esta manera iba aprendiendo la lengua. De igual forma, el conductismo y la lingüística aplicada influenciaron significativamente la enseñanza de la lengua. Se asumía que es a partir de los hábitos desarrollados que el aprendiz puede alcanzar el dominio de la lengua. Adicionalmente, al poder establecer comparaciones entre las lenguas, se podían descubrir los puntos en común entre las mismas y facilitar el aprendizaje a los estudiantes. Con estos planteamientos se dieron las bases para el inicio del Método Audio-Lingual: se les presentaba un estímulo a los estudiantes y si éstos respondían correctamente, eran premiados y así se iba formando el hábito; si respondían incorrectamente, entonces eran corregidos para evitar que se siguieran cometiendo dichos errores.

---

<sup>10</sup> KITAO, Kathleen and KITAO, Kenji. Op cit.

\*\* “Pendergast proposed the first structural syllabus. He proposed arranging grammatical structures so that the easiest were taught first. Gouin believed that children learned languages through using language for a sequence of related actions. He emphasized presenting each item in context and using gestures to supplement verbal meaning.” Traducido al Español por Pablo Enrique Acosta Acosta.

En esta dirección se puede encontrar un periodo significativo después de la segunda guerra mundial. Las lenguas se extendieron y por ende hubo una mayor demanda por aprender más lenguas. Vale la pena recordar que surgió una necesidad mayor para los americanos de ganar dominio de otras lenguas, tanto las de sus aliados como las de sus enemigos. Sin el impacto esperado, se dieron intentos por introducir nuevas tecnologías (radios, TV, cintas, etc.); por explorar nuevos patrones educacionales (formación bilingüe, enseñanza personalizada, programas de inmersión, etc.); y por establecer innovaciones metodológicas (el Método Audio-Lingual), divulgado también como el Método del Ejército (Army Method). Podría decirse que lo más representativo de este método estuvo en los siguientes puntos: dependencia de la imitación y la memorización de grupos de frases; patrones estructurales de enseñanza mediante ejercicios de repetición; ninguna explicación gramatical; aprendizaje de vocabulario en contexto; uso de grabaciones y ayudas visuales; concentración en la pronunciación; refuerzo inmediato a respuestas correctas.

Luego, a mediados de la década de 1960, el lingüista Noam Chomsky desafió a aquellos partidarios del método comportamental al proponer una teoría llamada Gramática Generativa Transformacional que plantea que los aprendices no adquieren una lista infinita de reglas sino un grupo limitado de transformaciones que pueden usarse y usarse cuando se necesiten. “Por ejemplo, una oración se pasa de afirmativa a negativa agregándole la partícula ‘not’ y el verbo auxiliar... con justamente un limitado número de estas transformaciones, de acuerdo con Chomsky, los usuarios del idioma pueden formar un ilimitado número de oraciones.”<sup>11\*</sup> Esta revolución Chomskiana en la lingüística se concentró en la estructura mientras que los psicólogos centraron la atención en la naturaleza afectiva e interpersonal del aprendizaje. Así, los nuevos métodos que surgen privilegian los factores psicológicos del aprendizaje del idioma. Podrían resaltarse dos métodos que corresponden a este periodo: La *Suggestopedia*, que ofrecía grandes resultados si se usaba el poder del cerebro y las capacidades interiores. Lozanov, citado por Thanasoulas “creía que los seres humanos somos capaces de aprender mucho más de lo que pensamos. Haciendo uso de las investigaciones psicológicas de los soviéticos acerca del Yoga y la percepción extrasensorial, se le ocurrió un método para aprender que utilizaba la relajación como un medio para retener nuevo conocimiento e información. Es lógico que la música jugaba un rol central en su método. Lozanov y sus seguidores trataban de presentar vocabulario, lecturas, role-plays y dramas con música clásica de fondo y los estudiantes sentados en sillas confortables. En esta forma, los estudiantes se convertían en sugestionables.”<sup>12\*\*</sup> El *Silent Way*, que se fundamentaba en el aspecto cognitivo más que en argumentos afectivos y se caracterizaba fundamentalmente por un enfoque centrado en la solución de problemas. Gattegno, citado por Thanasoulas, “sostenía que era en beneficio del aprendiz desarrollar independencia y autonomía y cooperar con los otros para solucionar problemas con el idioma. Se suponía que el docente debía permanecer en silencio –de allí el nombre del método– y desengañarse de la tendencia a explicar todo a los estudiantes.”<sup>13\*</sup>

---

<sup>11</sup> KITAO, Kathleen and KITAO, Kenji. Op cit.

\* “For example, a sentence is changed from an affirmative to negative sentence by adding not and the auxiliary verb... With a fairly limited number of these transformations, according to Chomsky, language users can form an unlimited number of sentences.” Traducido al Español por Pablo Enrique Acosta Acosta.

<sup>12</sup> LOZANOV, 1979. En THANASOULAS, Dimitrios. Op cit.

\*\* “Lozanov (1979) believed that we are capable of learning much more than we think. Drawing upon Soviet psychological research on yoga and extrasensory perception, he came up with a method for learning that used relaxation as a means of retaining new knowledge and material. It stands to reason that music played a pivotal role in his method. Lozanov and his followers tried to present vocabulary, readings, role-plays and drama with classical music in the background and students sitting in comfortable seats. In this way, students became ‘suggestible’.” Traducido al Español por Pablo Enrique Acosta Acosta.

<sup>13</sup> GATTEGNO, 1972. En THANASOULAS, Dimitrios. Op cit.

Finalmente, la necesidad por la comunicación ha llevado a una enseñanza del idioma comunicativamente. Los docentes están mejor equipados hoy en día (por lo menos como supuesto teórico) para enseñar en forma comunicativa puesto que se han definido y redefinido los constructos de la competencia comunicativa; se han explorado las funciones de la lengua que los aprendices deben estar en capacidad de alcanzar; y se ha probado la naturaleza y estilos de la comunicación no-verbal. Podría decirse que el Método Comunicativo ha trascendido las fronteras de cualquier otro método para convertirse en toda una postura teórica acerca de la naturaleza de la lengua y de la enseñanza-aprendizaje de la misma. Las premisas básicas de este enfoque son: Uno, centrarse en todos los componentes de la competencia comunicativa y no solamente en la competencia gramatical o lingüística. Dos, ver la fluidez y la precisión como principios que apuntalan las técnicas comunicativas. Y tres, usar la lengua en contextos no preparados.

### 3.3 EL REFERENTE TEÓRICO

Para abordar este estudio se tuvo en cuenta los aportes que algunos autores han hecho al tema de las representaciones y los modelos, desde la perspectiva cognitiva. No bastaba con asumir y entender el concepto que válidamente se maneja en el ámbito académico de la enseñanza-aprendizaje del Inglés respecto al modelo en cuanto tal como modelo metodológico, sino que era necesario adoptar o construir un concepto tanto de representación como de modelo que ahondara en los procesos de pensamiento que construyen los individuos. Luego de revisar la literatura existente, se pudo comprobar que autores como Josef Perner abordan estas temáticas desde la misma base que se concebía para este estudio y por esta razón, eran adecuadas para sustentar la forma de entender el mundo representacional y los modelos. En su libro *Comprender la Mente Representacional*, Josef Perner<sup>14</sup> establece que el término *representación* se refiere a la *imagen*. A su vez, que el modelo "sirve para informar al usuario. Cumple la misma función que el llamado estado mental epistémico o cognitivo, como los de ver, conocer, creer... que reflejan como es concretamente el mundo real." De igual manera, el modelo puede emplearse para "simular" situaciones hipotéticas". "Es posible distinguir dos usos diferentes. Puede usarse el modelo para proyectar situaciones deseables... esta función se relaciona con los estados mentales llamados conativos, como necesidades, deseos, metas. Estos estados representan situaciones futuras deseables que gobiernan la acción, siempre que sea posible encontrar un curso de acción para llegar a crear estas situaciones." El otro uso del modelo "cumple la función de razonamiento hipotético, expresado en palabras tales como «pensar», «suponer», «simular»." El hecho de que modelos y estados mentales pueden cumplir funciones diferentes, para las cuales representan estados diferentes del mundo real, plantea una cuestión importante acerca de su función representacional: ¿Qué representa un modelo? La respuesta a esta incógnita es clara en lo que atañe a la información, pues en tales casos el modelo refleja el estado real... (del hecho existente, digo yo; representa el hecho)... Más discutible resulta la respuesta en el caso de situaciones hipotéticas, pues en este caso no hay ningún acontecimiento ni situación reales en el mundo exterior que puedan ser objeto de representación."

De lo anterior se puede entonces plantear lo siguiente: Para el caso de la enseñanza del Inglés, el salón de clase (o el contexto de clase) se entiende como modelo-ícono la *representación* de la

---

\* "Gattegno (1972) held that it is in learners' best interest to develop independence and autonomy and cooperate with each other in solving language problems. The teacher is supposed to be silent –hence the name of the method – and must disabuse himself of the tendency to explain everything to them." Traducido al Español por Pablo Enrique Acosta Acosta.

<sup>14</sup> PERNER, Josef. *Comprender la Mente Representacional*. Cognición y Desarrollo Humano. Editorial Paidós. 1992. Barcelona.

realidad exterior que el docente quiere “reproducir”. Es decir que aquí entra en juego el primer elemento de este planteamiento: ¿Cuál es la imagen que tiene el docente de la realidad “exterior” que busca “reconstruir” en el salón de clase? La imagen que tenga será el modelo que reproduzca. Es decir que podría plantearse que su representación estará determinada por la misma experiencia real que haya vivido, en el caso de que haya tenido una experiencia real. Es sólo que en muchos casos, lo que el docente hace es reconstruir aquellos modelos que han influenciado su aprendizaje, desde los modelos que han construido sus docentes para su aprendizaje, desde los que considera óptimos para alcanzar sus propósitos o, desde el inconsciente, aquellos que más lo han marcado (entiéndase experiencias positivas o negativas). Pero como lo que debe hacer es “construir” un entorno que le permita *simular* (o recrear) la realidad a la cual se van a enfrentar sus estudiantes (y de cierta manera o muchas maneras él mismo como aprendiz), el docente construye un modelo de esa realidad en su praxis.

Viene aquí el segundo elemento: ¿A qué corresponde ese modelo construido “interiormente”? En el modelo que el docente tiene en su mente y que “reproduce” en el contexto de clase, es en el que él “asegura” o “pretende” que sus estudiantes deben “aprender el idioma extranjero”; es el mundo real que sus estudiantes conocerán, visto y vivido desde la misma virtualidad (no es el mundo real pero lo representa).

Luego, se presenta el tercer elemento: las situaciones hipotéticas. ¿Cuál es el “ideal” de mundo exterior “comunicativo” que tiene el docente? Es allí donde surge el sentido de afirmar que el docente construye unas representaciones “artificiales” que le permiten visualizar situaciones que posiblemente suceden. El docente se anticipa a ellas en el salón de clase y las hace “realidad” para que sus estudiantes se puedan anticipar a ellas y “aprendan” cómo deben responder a las mismas. De lo anterior se puede establecer que los docentes “poseen modelos metodológicos” basados en, una *realidad existente*, de la cual pueden dar cuenta por múltiples razones y de una “*realidad figurada*” que el docente anticipa.

Además, el Gran Diccionario de la Lengua Española define el término “representar” como “hacer presente una persona o cosa en la imaginación por medio de figuras o palabras.”<sup>15</sup> Es decir que desde su concepto primario, la representación es la acción de dar cuenta de algo, en la mente, a través de formas simbólicas o materiales. Pero como lo plantea Delgado (1997)<sup>16</sup>, la construcción de representaciones conlleva simultáneamente dos tipos de problemas: uno de tipo cognitivo y otro de orden cultural. Lo que resulta paradójico y tentador es que incluso en el ejercicio de la representación, existan niveles que podrían denominarse primarios, secundarios e incluso terciarios. En el nivel primario la representación está en estrecha relación con esa realidad ausente en tanto que en el nivel secundario se da rienda suelta a la imaginación para que la representación se convierta en lo que podría ser.

Pero más allá del hecho de construir representaciones que respondan a un ejercicio cognitivo de carácter individual, lo que llama la atención en los procesos educativos es la manera mágica como los individuos pueden construir representaciones sociales. De la representación social, dice Serge Moscovici (1979): “La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias

---

<sup>15</sup> GRAN DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Programa Educativo Visual. Bogotá, sin año. p. 541.

<sup>16</sup> DELGADO, Ricardo et al. Los procesos de construcción de la inteligencia humana y la solución de problemas. Módulo de Desarrollo Humano 4. CINDE, Manizales. 1999.

a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.<sup>17</sup>

Con esta cita como preámbulo, puede entenderse que los programas que agrupan ejercicios colectivos (como la enseñanza de las lenguas), generan un tipo de representación social que se va, dinámicamente, reconfigurando y expandiendo, como un rumor que nace en un rincón de un pueblo hasta hacerse común a todos sus habitantes. Podría decirse que los modelos metodológicos de los docentes de idiomas recién egresados son sistemas con una lógica y un lenguaje propios.

---

<sup>17</sup> MOSCOVICI, Serge. El psicoanálisis, su imagen y su público. 1979.

## 4. DISEÑO METODOLÓGICO

**Investigador:** *¿En qué momento descubres... te das cuenta que quieres ser profesora, independiente del área?*

**Informante No. 7:** *¡Desde pequeña! /Se entusiasma y empieza a contar con cierto grado de satisfacción/ Porque, bueno... según me cuenta mi mamá, yo solía coger todos los muñecos y sentarlos enfrente de mi cama... y todo lo que tuviera /ruido de moto al fondo/ ojos y boca o algo que se pareciera... me paraba allí a enseñar. Les enseñaba un montón de cosas. Entonces, desde allí empezó como ese, como querer enseñar. Y siempre, siempre me caractericé por estar como ordenándole a los demás, entre comillas ordenándole /hace una seña con ambas manos también para indicar comillas/ lo que tenían que hacer... durante todo mi proceso de escuela y de colegio.*

### 4.1 LA ETNOGRAFÍA COMO POSIBILIDAD INVESTIGATIVA PARA ESTE ESTUDIO

Plantea Martínez (2000) que “aun cuando partamos de un problema y acariciemos una hipótesis, en la verdadera investigación etnográfica éstos deben quedar relegados a un segundo lugar para dejar que la realidad que investigamos nos hable más por sí misma y no la distorsionemos con nuestras ideas, juicios, hipótesis y teorías previas.”<sup>18</sup> lo que de inmediato ubica al investigador en un plano fascinante de la investigación, porque cuando se tiene garantizado un camino con el objeto de estudio en la mira pero sin presión, los procesos metodológicos de las investigaciones se convierten en un descubrir de otros mundos a los que se ha abordado para su conocimiento y comprensión. La etnografía se convirtió en el método más adecuado para emprender una ruta que condujera a la búsqueda de la respuesta al interrogante establecido en este estudio que pretendía dar cuenta de las representaciones del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado, considerado éste como un grupo humano con características culturales, políticas, económicas particulares que evidenciaban la riqueza de sus particularidades.

Este es un estudio etnográfico con el cual el investigador alcanza una visión más profunda de la realidad de la práctica educativa del docente de idiomas recién egresado y observa la interrelación entre el docente y los estudiantes dentro del contexto en que se lleva a cabo la acción. A través de la dinámica del proceso educativo, capta aquellos elementos que permiten una mayor comprensión y conocimiento de ella misma.

### 4.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE ESTE ESTUDIO ETNOGRÁFICO

#### 4.2.1 Hipótesis Cualitativas

- Las representaciones que poseen los docentes de idiomas recién egresados de sus modelos metodológicos para la enseñanza del Inglés, determinan su práctica en el contexto de la enseñanza-aprendizaje en el salón de clase.
- El docente de idiomas recién egresado, al vivenciar su práctica educativa, la aprehende en una configuración estructurada, la incorpora en su personalidad, para después proyectarla en el

---

<sup>18</sup> MARTINEZ M., Miguel. La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico. Círculo de lectura alternativa Ltda. Bogotá, 2000. Página 46.

ejercicio de su desempeño profesional, en lo que podría denominarse como modelo metodológico.

- El modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado permite, en si mismo, describir las condiciones de su aparición, desarrollo y evidenciar parámetros generales repetitivos en las clases que lo identifican.
- La estructura de la práctica de los docentes de idiomas recién egresados presenta rasgos similares tales como la forma de organizar las actividades en el salón de clase, la manera de servir como modelo a imitar, las relaciones que establece con sus estudiantes y la intencionalidad al abordar los procesos de enseñanza.

#### 4.2.2 Categorías Iniciales de Análisis

Como una manera de anticiparse a lo que podrían ser las categorías de análisis, se plantearon tres (3) categorías iniciales de análisis, que surgen de los elementos teóricos que el investigador reconoce y que correspondían a los tres (3) modelos que tradicionalmente se han encontrado como los más recurrentes en la práctica de los docentes de idiomas, de acuerdo con las conversaciones sostenidas con varios docentes de idiomas pertenecientes a diferentes instituciones educativas. Las categorías iniciales querían responder a la pregunta por el cómo se enseña la lengua inglesa en los contextos particulares aquí presentados; el uso de técnicas que evidencian una forma particular de ver la lengua. Con estas consideraciones se presenta, por lo tanto, una breve descripción y caracterización de las categorías iniciales, recordando que el objetivo de establecer dichas categorías no era hacer una exhaustiva descripción de los métodos allí contemplados, ni tampoco hacer una profunda descripción de los procesos metodológicos o especificar en detalle procedimientos, criterios, recursos, normas, estrategias, expectativas, percepciones, actitudes, etc., que hacen parte de cualquier modelo metodológico.

- Categoría 1: Tradicional, de Gramatical, Lectura y Traducción. Este método se hizo popular en Colombia en las décadas de 1960 y 1970, a propósito de la creencia que para ese momento era paradigma válido y que establecía que los estudiantes universitarios debían ser capaces de leer y traducir desde la lengua objeto (Inglés) a la lengua materna (Español), y que por consiguiente se requería de un estudio de la gramática para poder entender la lengua inglesa y encontrarle sentido en Español. Como ya se observó en el referente conceptual, las raíces de este método datan de los tiempos clásicos y aunque para la época es aún un método popular, este método fue desarrollado en Colombia en la mayoría de los casos con una mala interpretación y aplicación de lo que universalmente se divulgó como *ESP (English for Specific Purposes)* y *EAP (English for Academic Purposes)*. Las características más sobresalientes de este *método tradicional de gramática, lectura y traducción* son: se enseña y se dan explicaciones en la lengua materna de los estudiantes; los estudiantes centran su atención en el desarrollo de ejercicios gramaticales apuntando a ser capaces de traducir; se hace énfasis en la elaboración de listas de vocabulario, aprendizaje de reglas y estudio de conjugaciones; se centra en precisión y no en fluidez; enfatiza en la forma y no en el significado; los párrafos se diseminan en busca de su forma.
- Categoría 2: Método Comunicativo. Ha sido tal el desarrollo y despliegue de este método de enseñanza del Inglés que se ha convertido en todo un grupo de principios filosóficos, epistemológicos y teóricos que lo hacen más que un método, un enfoque. Sin embargo, para los objetivos de esta investigación, se le seguirá considerando como método por cuanto éste estudia

la lengua desde un punto de vista comunicativo y funcional y la convierte en medio para la interacción. El lenguaje es desarrollado como un sistema de nociones, funciones y estructuras gramaticales que sirven para expresar diferentes significados al nivel del discurso en un contexto social determinado. Es decir, se desarrolla una función primordialmente funcional del idioma (pedir permiso para hacer algo, preguntar direcciones, etc.) y no un desarrollo estructural (tiempo pasado, forma simple, condicionales, etc.); es decir, un programa funcional reemplaza el programa estructural de otros métodos. Hay menos énfasis en la corrección de errores por cuanto la fluidez y la comunicación se hacen más importantes que la precisión. De la misma manera da mayor importancia al lenguaje auténtico y significativo. En cuanto a las clases, éstas se centran más en el estudiante por cuanto es el estudiante quien desarrolla las tareas propuestas mientras que el rol del docente se inclina más hacia el de observador. Un elemento fundamental en este método lo determina la idea de integrar las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura), con lo que se supone que facilita que los estudiantes alcancen mayor fluidez. De esta manera se espera que se proporcionen contextos reales que demuestren el uso apropiado de una lengua. En Colombia, este es uno de los métodos que más se ha utilizado, divulgado y estudiado durante los últimos años, razón fundamental para ser incluido como una categoría inicial.

- Categoría 3: Ecléctico. Este modelo metodológico es el que generalmente usan docentes que no encuentran un método que reúna los elementos que ellos consideran fundamentales para enseñar un idioma. Así, toman cosas de unos y de otros con la creencia de que si se toma de cada método lo que ellos consideran es lo mejor de los mismos, se podrá encontrar un método que posibilite un aprendizaje de acuerdo con sus propias creencias. El problema radica en que en la mayoría de los casos, los docentes no hacen estudios investigativos con el fin de determinar la conveniencia de dicha fragmentación; no estudian a sus estudiantes y sobre todo, no se toman el tiempo para confrontar sus resultados, a la luz de pares académicos o colegas de institución. De otra parte, muchos docentes lo usan por facilismo porque no requiere de mayores reflexiones teóricas y es justamente ese un elemento negativo del método: que no obliga a sus practicantes a adentrarse en el estudio de la lengua y organizar un conjunto de principios que lo articulen.

#### 4.2.3 Unidad de Análisis

Representaciones del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado.

#### 4.2.4 Unidad de Trabajo

Los elementos constitutivos del modelo metodológico, las estructuras de su práctica; los procedimientos, las interacciones docente-estudiante, etc., presentes en el modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca.

#### 4.2.5 Comunidad e Informantes Clave

*¿Cómo será?*

*Una persona ¿Es continuamente ella misma, o lo es una y otra vez de una manera consecutiva, a una velocidad tal que produce la ilusión de una estructura continua, como el parpadeo de las viejas películas mudas?*

*Lawrence Durrell<sup>19</sup>*

De acuerdo con el documento “Características de los Estudiantes del Programa de Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca”<sup>20</sup>, programa adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca pero que originalmente perteneció a la Facultad de Educación y que para esta investigación no se considera dicha variable, al momento de adelantar la recolección de la información para este estudio, se habían graduado 37 estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas (Inglés-Francés), agrupados de la siguiente manera: de los 37 estudiantes graduados, 20 correspondían al 55% de los estudiantes admitidos en el primer periodo académico de 1994. Los restantes 17 estudiantes graduados correspondían al 46% de los estudiantes admitidos en el primer periodo académico de 1995. En promedio se estaba graduando el 50% de los estudiantes admitidos en la carrera. En dicho momento existían 12 estudiantes que ingresaron en el periodo académico de 1996 que habían terminado sus cursos y se encontraban virtualmente fuera de las actividades académicas del programa, listos para presentar su trabajo de grado y posteriormente graduarse. Este número correspondía al 32% de los estudiantes admitidos en dicho periodo. Igualmente existían 15 estudiantes que estaban concluyendo su último semestre académico y a la vez adelantaban trabajo de grado. Estos estudiantes fueron admitidos en el primer periodo académico de 1997 y correspondían al 41% de los admitidos. Del total de estudiantes que hacían parte de los “recién egresados”, 64 en total, el 81.12% de ellos se encontraba laborando en uno o más de uno de los siguientes niveles: básica, media, universitario, educación no formal. Esta información lleva a determinar que además de ser una carrera con un alto índice de deserción, la oferta laboral es significativamente importante para quienes concluyen sus estudios. Ello no significa que las condiciones laborales sean o puedan resultar particularmente benéficas para los licenciados. De acuerdo con las estadísticas, el porcentaje de estudiantes que empiezan a trabajar antes de graduarse (55.5%), es alto, comparado con otras carreras de licenciatura de la Universidad del Cauca.

Basados en las condiciones para realizar una investigación etnográfica, se considera que los docentes recién egresados del programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca, Popayán, que trabajan en la Unidad de Traducciones\* de la Universidad del Cauca reúnen las

<sup>19</sup> DURRELL, Lawrence. En: El Libro de la Imaginación. Edmundo Valdés. Novena Reimpresión. México D. F. Colección Popular, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 253

<sup>20</sup> RAMÍREZ, Usuardo. Características de los Estudiantes del Programa de Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca. Comunicado D-187 de la decanatura de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca. 2001.

\* ¿Qué es la Unidad de Traducciones? Es una dependencia del Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, encargada de diseñar y administrar los cursos de idiomas por extensión. Estos cursos de idiomas buscan satisfacer las necesidades de comunicación en lenguas extranjeras que tienen las gentes, quienes buscan proyectarse a comunidades internacionales y a su vez, prepararse para recibir a visitantes de otras latitudes que ven en esta región un lugar ideal para el descanso, el conocimiento y la cultura. La Unidad de Traducciones también organiza cursos de preparación para exámenes internacionales de Inglés para aquellas personas que deban demostrar su competencia en dicho idioma. Esta preparación está pensada para los profesionales de la región que estén en el proceso de aplicar a becas de estudio, programas de Maestría y Doctorado en países de habla inglesa.

características sociales, culturales y académicas para ser considerados como una comunidad, susceptible de ser estudiada desde posturas metodológicas, epistemológicas e investigativas diversas.

La Unidad de Traducciones se ha convertido en el lugar predilecto por excelencia para que los docentes recién egresados del Programa de Lenguas Modernas inicien sus prácticas laborales, hasta el punto de reconocerse, no sólo en el contexto universitario sino en la ciudad y toda la región, un indicador social y cultural para validar la formación y perfil académico de los docentes. El pertenecer a este grupo de docentes es garantía de un perfil particular y de cumplimiento de requisitos importantes que son valorados tanto por los mismos colegas como por los directivos de instituciones oficiales y privadas y por supuesto, los docentes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca. El hecho de que la Unidad de Traducciones se haya posicionado de manera significativa como un “Centro de Idiomas” con una manera particular de abordar la enseñanza del Inglés, hace que los docentes, aunque provenientes de una misma escuela y conscientes de la obligatoriedad de que cada uno de ellos desarrolle su propio “estilo de enseñanza”, puedan ser reconocidos y valorados de manera más privilegiada que otros docentes.

Esta comunidad de informantes reúne docentes graduados y a punto de graduarse del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas. Se consideran como recién egresados a aquellos estudiantes que están adelantando su trabajo de grado y que han cursado todas las asignaturas del programa y por consiguiente y tradición, no asisten a clase ni a las actividades regulares del programa. También se incluye en esta comunidad a aquellos licenciados que se graduaron hace máximo tres años, contados a partir de la fecha de iniciación de este proyecto de investigación.

Vale la pena mencionar que para este caso se tuvo en cuenta como *informantes clave* a los docentes que laboraban en la Unidad de Traducciones en el periodo de recolección de la información. A propósito, Zelditch (1962) citado por Gotees y LeCompte<sup>21</sup> define a los informantes como “... individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador.” Aunque el primer intento para esta investigación fue considerar la totalidad de los recién egresados, se encontró que convocarlos a todos se constituía en un obstáculo por las siguientes razones: algunos de los recién egresados se encontraban en el exterior (situación que es muy común en este programa); otros estaban fuera de la ciudad (por procedencia o por situación laboral); por dificultades metodológicas para convocarlos a reuniones y para observarlos en sus lugares de trabajo; por desinterés por parte de algunos de ellos; y finalmente, porque de todos los espacios laborales de la ciudad, la Unidad de Traducciones es la que mayor número de recién egresados agrupa en torno a una identidad establecida. Ello no significa que estos docentes tengan dedicación exclusiva a la Unidad de Traducciones, sino que es el espacio laboral ideal para iniciar la etapa laboral con reconocimiento y prestigio. Es preciso anotar que los docentes de idiomas recién egresados son una población que en la mayoría de los casos no tiene estabilidad en sus comienzos laborales porque generalmente se emplean en diferentes instituciones y fácilmente pueden dejar un empleo para tomar otro más estable, mejor pago, o simplemente para viajar al exterior. El número de recién egresados vinculado a la Unidad de Traducciones llegaba a 25. Ocho (8) de ellos fueron invitados a participar como *informantes clave*.

#### 4.2.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

---

<sup>21</sup> GOETZ Y LECOMPTE. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. p. 134

Atendiendo los objetivos planteados en este estudio, se seleccionaron dos instrumentos de recolección de la información, que a la luz de los expertos en investigación cualitativa y particularmente en Etnografía, son pertinentes para la recolección de la información y aproximación al objeto de estudio en este tipo de casos. Ellos son la Observación y la Entrevista. A continuación se presenta una descripción más detallada de dichos instrumentos y su relación con este estudio.

Los conceptos considerados para fundamentar la estructura del cuestionario, tanto para la toma de notas de las observaciones como para las entrevistas, fueron: los modelos metodológicos que se establecieron como categorías iniciales: Categoría 1: Tradicional, de Gramatical, Lectura y Traducción; Categoría 2: Método Comunicativo y Categoría 3: Ecléctico. Adicionalmente se tuvieron en cuenta detalles que hacen parte de cualquier método tales como: formas de presentación del conocimiento, formas de organización de contenidos de aprendizaje, nivel motivacional, formas de interacción, formas de organizar el trabajo académico, formas de evaluar, formas de relacionarse, etc.

- Observación No Participante. A manera de preámbulo, bien importantes son las palabras de Massonnat quien introduce el capítulo dedicado a la Observación diciendo que “La observación es una trayectoria de elaboración de un saber, al servicio de finalidades múltiples que se insertan en un proyecto global del hombre para describir y comprender su entorno y los acontecimientos que allí se desarrollan.”<sup>22</sup> Y adiciona que “La observación se presta también al análisis reflexivo sobre la manera en que el hombre implicado en la vida social (agente social) elabora sus saberes. Contribuye por eso mismo a la formación general de los agentes sociales (investigadores, profesionales), desarrollando en ellos una actitud investigadora.”<sup>23</sup> Así, la observación es un invaluable instrumento para la recolección de información y para comprender los momentos que vive el docente de idiomas recién egresado en el salón de clase. El ser testigo ocular de los hechos laborales en los que el docente se pone a prueba y hace uso de su modelo metodológico, convierte al Etnógrafo en un traductor que podrá divulgar ese mundo de lo público en un contexto tan privado como el salón de clase, desde las comprensiones que los mismos actores hagan de su labor.

A propósito de esto, Woods plantea que “el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula, una asamblea de escuela desde el fondo del salón, una reunión de personal o un recreo desde afuera.”<sup>24</sup> También es claro según este autor que el investigador es “... teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la ‘mosca en la pared’ para observar las cosas tal como suceden naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia.”<sup>25</sup> He ahí la naturaleza de la Observación No Participante: limitarse a observar ese universo cuidando de no alterarlo con su presencia. Pero, puede entenderse que el simple hecho de sentarse en un extremo del salón ya es una distracción para los estudiantes y el docente y mucho más si se están videograbando las clases. Es por esta razón que resultó de gran ayuda hacer unas “apariciones” en el salón de clase anteriores a la observación propiamente dicha, para que los estudiantes se acostumbraran a la presencia del investigador y a su cámara. En ellas, el docente podía ver al investigador no como sujeto de crítica sino como alguien que sin intervenir ni afectar el desarrollo normal de las clases, hacía parte de su entorno. Para los estudiantes resultó más fácil familiarizarse con situaciones

---

<sup>22</sup> MASSONNAT, Jean. Producir Datos. En: Técnicas de investigación en ciencias sociales. Narcea S. A. De Ediciones. Madrid, 1989.

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> WOODS, P. Observación. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós Ibérica. 1987.

<sup>25</sup> Ibid.

nuevas del salón y después de un par de visitas, todo se había convertido en parte de la cotidianidad.

Con los anteriores planteamientos, este estudio utilizó la observación no participante con el fin de indagar, en la práctica de los docentes mismos, las posibles pistas que orientaran al investigador en la comprensión del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado, buscando con ello enriquecer la perspectiva que podía construirse de los modelos metodológicos empleados por el docente de idiomas recién egresado. Hay que mencionar adicionalmente que no se buscaba afectar de ninguna manera el desarrollo normal de las clases del docente observado puesto que la imagen del Investigador y su vínculo laboral con el Informante podía generar un comportamiento “anormal” o “prefabricado” por parte del docente en aras de satisfacer aquello que creía que el Observador buscaba en su práctica, como se pudo igualmente establecer en conversaciones con los docentes recién egresados.

Con el propósito de este estudio siempre en mente, era necesario intentar registrar la mayor cantidad de información posible puesto que el indagar por el modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado exige conocer en profundidad lo que el docente evidencia en su práctica cotidiana y manifiesta en su discurso. Para ser consecuente con estas condiciones, se videograbaron las clases atendiendo al registro de la mayor cantidad de información en detalle con el convencimiento de que nada podía descartarse a priori. También se realizó un registro de clase que consistía en detenerse en tomar nota de aquellos aspectos que estructuran el modelo metodológico de un docente, desde la perspectiva del Investigador y sustentado en la revisión bibliográfica previa. Esta tarea fue recogida en un formato diseñado para tal fin que posteriormente fue enriquecido con la revisión de los videos de cada una de las clases y con los aportes entregados por los informantes. (Ver anexo A)

- Entrevistas Individuales Semi-Estructuradas. Al igual que las Observaciones, la entrevista es considerada como “uno de los instrumentos más flexibles e importantes en la investigación en ciencias sociales.”<sup>26</sup> En los estudios Etnográficos, resulta de gran importancia poder complementar los dos instrumentos: la observación y la entrevista. Es por ello que atendiendo la naturaleza de este estudio etnográfico y considerando su propósito, se optó por utilizar estos dos instrumentos de manera complementaria.

Pero, al igual que en el caso de la observación que debía delimitarse como no-participante, el caso de la entrevista requería de una modalidad que atendiera las necesidades de indagación de las representaciones del modelo metodológico desde la perspectiva misma de los Informantes. De esta manera, se privilegió la entrevista semi-estructurada que se diera sobre la base de un cuestionario previamente preparado pero con una flexibilidad tal que le permitiera al Investigador poder adicionar preguntas, ampliar aquellas que no fueran explicitadas lo suficiente, darle un giro particular a la entrevista de acuerdo con las respuestas del Informante y también modificarlas en cuanto se presentara retroalimentación de los Informantes una vez revisadas las transcripciones. El cuestionario para la entrevista contemplaba la misma estructura que se utilizó para la toma de notas de las observaciones, pero teniendo en cuenta que se trabajaba a partir de preguntas. (Ver anexo B)

---

<sup>26</sup> ALVARADO, Sara Victoria y Otros. Procesos de construcción teórica, métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. Módulo 2 – Conceptualización. Serie Postgrado, Área Investigación. CINDE, 1998. p. 61.

La entrevista semi-estructurada pretendía que el investigador pudiera ahondar en la búsqueda por las representaciones que los docentes elaboran del modelo metodológico. Para ello fue necesario acondicionar un lugar alejado del ruido y de las interrupciones que pueden darse en los contextos universitarios y que le permitiera a los informantes sentirse libres de presiones y de interrupciones propias. Este elemento fue vital porque las videograbaciones quedaron de muy buena calidad y salvo contadas excepciones, se perdieron detalles por la grabación en sí misma. Adicionalmente se contó con una grabadora de audio que servía de documento de reserva en la eventualidad de que algo pudiera salir mal con el video o de que se requiriera trabajar con ellas. Hay que mencionar que al realizar la sistematización de la información y desarrollar el análisis de los datos, se pudo constatar la importancia de estos dos instrumentos y las bondades de las entrevistas individuales para descubrir las visiones de los informantes y de recoger información acerca de sus modelos metodológicos.

Se dice que los principales atributos personales que se requieren en las entrevistas son los mismos que en otros aspectos de la investigación y giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad. Nadie le habla porque sí a cualquiera. Por tanto, lo mismo que en el caso de la observación, hay implícitas cuestiones de acceso, de obtención de respeto por el proyecto en el que uno se halla empeñado y de la confianza en la capacidad para llevarlo a cabo. Pero sobre todo, una vez más, la necesidad de establecer un sentimiento de confianza y de relación armoniosa. Un buen test de lo que llevan implícito estas cualidades reside en saber a qué tipo de personas estaría uno dispuesto a confiar algunos de sus más íntimos secretos. Dicen los expertos que el éxito de la entrevista descansa precisamente en los Informantes y el Investigador. Para el caso de este estudio, en este hecho fue vital la relación que se estableció entre los Informantes y el Investigador puesto que se logró crear una atmósfera de confianza y seguridad para que los docentes recién egresados pudieran expresar sus pensamientos e ideas sin la presión de ponerse en evidencia en el sentido de un rechazo por sus declaraciones. Al poder expresarse tan libremente, los Informantes ayudaron, sin proponérselo, para que este estudio alcanzara niveles de información realmente valiosos y que se pudiera configurar mucho más fácil las categorías.

Es decir que el enriquecedor ejercicio de las entrevistas permitió contrastar la información obtenida de la observación no participante, en la que los docentes de idiomas recién egresados, en su práctica real, se *desnudaron* ante sus alumnos para poner de manifiesto sus pensamientos, técnicas, procedimientos, maneras de abordar la enseñanza y el saber, etc. De la misma manera, el informante clave permitió que el Etnógrafo se adentrara en su mundo y a través de la construcción de confianza y seguridad, vivenciar ese mundo que el otro (el investigador) no conoce. Con todos los elementos de comprensión, el Investigador tuvo la posibilidad de construir unas categorías de análisis que se fueron enriqueciendo a medida que este ejercicio se hacía más profundo.

### 4.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

#### 4.3.1 La Lógica del Análisis Cualitativo

*“Cuando era niño le pedía prestadas las gafas a mi padre y con ellas aprendía las fantasías que a mi edad me estaban prohibidas.”<sup>27</sup>*

Cuando el investigador se enfrenta a ese mundo mágico que ha escogido y al cual se aproxima con el interés fundamental de comprenderlo, como lo señala RODRÍGUEZ GÓMEZ Y OTROS (1996), “desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad”<sup>28</sup>, puede percibir la riqueza del contacto con el otro mundo que subyace al que parece ser tan evidente. Parte de este descubrir está determinado porque en la investigación cualitativa se resalta “el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación”<sup>29</sup>. El investigador se descubre humano cuando escucha al otro, cuando se aproxima a su prójimo...

**Investigador:** ¿Podrías contarme algo acerca de quién eres tu?

**Informante No. 1:** /suspiro/. Ummm, bueno, una pregunta que siempre me ha parecido un poquito difícil, dada mi, mi timidez. Bueno, yo soy una persona /vacila/... sencilla, eeee... honesta, me gusta muchísimo lo que hago /aclara garganta/. Estoy feliz con, con la carrera que escogí /sonido de elementos de cocina/, además de todo, ummm, estoy feliz porque tengo mi familia, me considero una persona con, con estrella, porque tengo muchísimas cosas que, que, que muchas personas desearían tener. En este momento de mi vida me siento muy feliz porque... porque he hecho muchas cosas buenas por mí, por la gente que quiero /ruidos de papeles y otros objetos/ y quiero seguir haciendo cosas buenas.

**Investigador:** Cuando tu dices que eres una mujer con estrella /pausa/... eeee... ¿Qué significa eso?

**Informante No. 1:** Para mí significa que he tenido suerte porque /aclara garganta/ todo lo que he querido, lo he podido tener... porque he hecho cosas que /aclara garganta/, que mucha gente quisiera hacer /se escucha como si dijera ser/... puede parecer simple pero, pero entrar a la universidad y tener una familia completa es, podría sss... parecer algo tonto, algo simple, un tanto simple pero para mí es muy significativo, porque es, es mi vida, esa soy yo. Entonces hay muchas personas que no tienen la oportunidad de, de estudiar, de conocer tanta gente, aprender tantas cosas y, y yo he tenido esa oportunidad, por eso pienso que, que de cierta manera soy una persona con estrella, que ha tenido mucha suerte.

La conquista es atrayente en cuanto se mantiene el enigma de lo desconocido porque en cada paso hacia lo oculto se fortalece el reconocimiento por el otro. Pero más allá de tratar de especificar “cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural”<sup>30</sup> más allá de partir “de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior”<sup>31</sup>; mucho más allá está el *confabularse* con el “carácter emergente que posibilita la construcción a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se pueden recabar las distintas visiones y

<sup>27</sup> APUNTES PERSONALES de Pablo Enrique Acosta Acosta, Docente Universidad del Cauca. Popayán, 2002.

<sup>28</sup> RODRÍGUEZ et al. Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe, 1996. Página 34.

<sup>29</sup> Ibid., p. 34.

<sup>30</sup> Ibid., p. 35.

<sup>31</sup> Ibid., p. 35.

perspectivas de los participantes”<sup>32</sup>; “la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación”<sup>33</sup>.

Quizá el momento más complejo dentro del proceso de investigación cualitativa lo determina el análisis de la información; pero a la par de su complejidad, se gana profundamente en riqueza personal. Si bien es cierto que analizar los datos no es una tarea sencilla, sí se convierte en una tarea encantadora después del primer susto al ver los montones de datos, porque se descubre que encontrar significado a una gran cantidad de información, es, como lo expresa bellamente DE TEZANOS, “... el investigador se transforma, metafóricamente hablando, en un traductor en la escritura de la descripción... asume sentidos distintos según la perspectiva epistemológica, desde la que se articula la lógica de la indagación.”<sup>34</sup> Esta posibilidad que un grupo humano en particular nos ofrece de reconstruir el sentido de sus propias vivencias es, un acto sublime y noble por todo lo que representa el darse a otros.

Para abordar el estudio de la lógica del análisis cualitativo es importante tener en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar, los elementos fundamentales en el análisis cualitativo; en segundo lugar, la relación que se establece entre las vivencias, la objetivación y la interpretación; en tercer lugar, la naturaleza de los datos en la investigación cualitativa, y finalmente, la estructuración de la información en un todo coherente y significativo.

Al hacer una revisión bibliográfica se puede concluir que es muy difícil determinar un solo camino, una sola ruta, un solo derrotero, que establezca la forma de abordar el análisis de la información en la investigación cualitativa. Hay quienes manifiestan que el análisis de datos es una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. Son varias las dificultades que se argumentan y que se expondrán más adelante. Sin embargo, desde la perspectiva particular, aunque se evidencia una rigurosidad genérica en el análisis de información en investigación cualitativa, es un verdadero placer degustar de este tipo de trabajos. Los elementos fundamentales son la descripción, la interpretación y la construcción de sentido. Para otros autores, estos elementos corresponden a la preconfiguración, configuración y reconfiguración de la realidad. El trabajo exploratorio, es el primer acercamiento a la realidad y luego se desarrolla un trabajo de campo propiamente dicho hasta llegar a consolidarse la construcción de sentido.

El análisis cualitativo requiere un acercamiento a los *textos* en los que se evidencian las prácticas de vida de grupos humanos, por lo que resulta indispensable hacer una mirada al texto como fuente de riqueza y como concepto. Una buena definición es presentada por LUNA quien establece que el texto es “... cualquier forma objetivada de la representación sónica-simbólica y que por tanto ser susceptible de ser leída-interpretada. La acción humana, la palabra, los objetos y sus usos, entre otros, son considerados discursos que comunican y que pueden objetivarse en textos, que al “hablar” sobre algo, o “decir” algo, o “nombrar” algo, son material de trabajo para el intérprete.”<sup>35</sup> Y así visto y entendido, el texto es la fuente de riqueza y la riqueza misma.

Es evidente que al acercarnos a ese mundo como texto y a ese texto como riqueza simbólica y significativa, nos enfrentamos una gran ciudad, totalmente desconocida, que atrae a sus visitantes

---

<sup>32</sup> Ibid., p. 35.

<sup>33</sup> Ibid., p. 34.

<sup>34</sup> DE TEZANOS, Araceli. Una Etnografía de la Etnografía. Colección pedagogía S. XXI. Ediciones Antropos. p. 146.

<sup>35</sup> LUNA C., María Teresa. La aproximación comprensiva a los textos – algunos problemas que plantea el análisis. Sabaneta, 1999 En: Análisis cualitativo de la información. CINDE, Manizales, 2001.

tanto como los atemoriza. El extranjero desconoce sus calles, sus lugares cotidianos, sus refugios y laberintos. Desconoce sus gentes, sus costumbres, sus símbolos y sueños colectivos. Cada ciudad representa su propio mundo y cada mundo debe ser observado de manera particular, y de hecho con un propósito particular. Así, la visita representa el acercamiento al texto en el análisis cualitativo y como ella, sólo recorriendo sus lugares y saboreando sus sentidos se puede tener claridad de sus propias significaciones.

Luna plantea que es posible reconocer diversas alternativas de acercamiento a los textos en el análisis (análisis de contenido -categorización semántica-, análisis conversacional, análisis del discurso). *El análisis de contenido* busca establecer categorías simbólicas a partir de la descomposición del discurso mismo; es una categorización semántica de los contenidos. *El análisis literario* se vale de sus diversas formas de manifestación para hacer una reescritura del texto, resultante de su interpretación. *El análisis conversacional* “incorpora la percepción e internalizaciones que sobre la sociedad tienen los sujetos, las cuales se evidencian en sus intercambios comunicativos.”<sup>36</sup> Aquí se busca llegar a las representaciones culturales que los individuos construyen a través de sus propias estrategias y procedimientos. *El análisis del discurso* pretende comprender, desde el contexto de los discursos mismos de los individuos, la construcción de la realidad objetiva y subjetiva. El análisis del discurso, dice Gaitán (1994), “... es, pues, ante todo, una perspectiva desde la cual es posible desarrollar investigación cualitativa.”<sup>37</sup> Otro postulado muy importante que se debe tener en cuenta al momento de estudiar esta posibilidad investigativa es que se entiende que el *discurso* es mucho más que un acto lingüístico, es una verdadera actividad social.

Las vivencias son los datos o el texto cargado de historia, contexto, sentimientos, pasiones que se originan de los grupos humanos. Cuando se habla de objetivación, se dice que ese texto que es subjetivo, se transforma en objetivo por la acción del investigador; lo que pareciera ser un acto cotidiano, se convierte en un concepto. Por último, la interpretación, y es allí donde el investigador adopta una postura frente al texto y ésta se logra a través de un proceso de triangulación entre los datos, la experiencia del investigador y el diálogo que entabla con los autores. La objetivación es la posibilidad de objetivar lo subjetivo; es decir, a través de un trabajo hermenéutico se convierte en teoría aquello que surge de las experiencias personales, las vivencias, el contexto y la cultura de las personas. Por lo tanto, un análisis cualitativo permite desentrañar el texto social.

*La Lógica del Análisis Cualitativo* es la búsqueda por el método o los caminos para abordar el análisis de la información. Este proceso se desarrolla a través de actividades que en la mayoría de los casos no tienen la linealidad de otros procesos pero que sí responden efectivamente a un esquema de carácter teórico y a unos intereses particulares, definidos a priori. Dentro del proceso general de análisis de la información, se pueden diferenciar varias tareas que posibilitan y facilitan su desarrollo. La síntesis que se presenta en este documento corresponde a la postura sugerida por Rodríguez Gómez y Otros<sup>38</sup> y que de acuerdo con la bibliografía disponible, es la que mejor ilustra el proceso de análisis cualitativo y la que tal vez, mejor puede orientar a quienes se inicien en este campo. Dichas tareas, sugieren los autores mencionados, son la reducción de datos, la disposición y transformación de datos y la obtención y verificación de conclusiones. Las actividades, primero que todo y como ya se ha mencionado, no definen un proceso lineal de análisis sino que, atendiendo el

---

<sup>36</sup> Ibid.

<sup>37</sup> GAITÁN LEYVA, Alfredo. El análisis cualitativo del discurso. En: II seminario nacional de investigación cualitativa. Memorias. Sabaneta. CINDE, 1994. p. 29.

<sup>38</sup> RODRÍGUEZ et al. Op cit.

carácter único del investigador y su investigación. De esta suerte, es posible encontrar tareas desarrolladas simultáneamente; aparecer varias veces en el desarrollo del proceso; no aparecer, o bien ajustarse a otras formas de aparición.

En la *Reducción de Datos*, se selecciona la información para hacerla abarcable y manejable; para diferenciar unidades e identificar los elementos de significado que soportan. En la reducción de datos se pueden distinguir dos tareas fundamentales que son la *categorización* y la *codificación*. Sin embargo, vale la pena mencionar que desde el mismo momento en que el investigador focaliza y delimita la recogida de datos (descartando variables y relaciones, por ejemplo), inicia también su proceso de reducción de datos. También cuando al momento de hacer sus anotaciones en el trabajo de campo, al observar determinados aspectos y no otros, hace reducción consciente o inconsciente también. Los datos son un conjunto "conscientemente reducido del universo de datos que podrían haberse obtenido". Al entrar a la ciudad, el forastero no puede abarcarla en su totalidad y recurre a una estrategia simple y efectiva: determina su interés y atiende a los objetivos que direccionan su propósito. Es por ello que escoge lugares, calles, personas (sería imposible abarcar la totalidad de la población); aspectos -no todos- de ese mundo insospechado que tiene frente a él. Pero a medida que se adentra en ese mundo complejo de la nueva ciudad, mientras más lo conoce y lo vivencia, mientras más avanza hacia la comprensión, más selectiva se hace su labor y sigue "haciendo nuevas reducciones sobre otras reducciones ya hechas."

Dentro de esta tarea tan significativa, se llega a la diferenciación de segmentos o unidades que resultan relevantes y significativas. Pero ese no es un mero ejercicio arbitrario sino que responde, y debe responder, a criterios aplicables a la separación en unidades. Se pueden evidenciar diversos criterios para dividir la información en unidades; por ejemplo, criterios espaciales (bloques de cierto número de líneas) que es una segmentación artificial, ajena al contenido de la información. Criterios Temporales que son hechos a partir de lapsos de tiempo determinados por minutos, horas, etc. Criterios Temáticos, que es la división por unidades en función del tema abordado. Criterios Gramaticales, (oraciones, párrafos) asumidos como unidades de información. Criterios Conversacionales, que pueden ser turnos de palabra o intervención y se tienen en cuenta cuando se desea separar la información suministrada por cada informante clave en un trabajo desarrollado con varios a la vez. Y Criterios Sociales, que podrían aportar información que corresponda a sujetos con una misma característica previamente determinada (status social, posición laboral, calidad política, etc.). De todos ellos, el que más se utiliza es el que contempla los temas abordados.

La *identificación y clasificación* de unidades en el proceso de análisis, consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que permitan clasificarlas en una u otra categoría, sin olvidar que el criterio seleccionado para tal fin será su eje fundamental. Las dos actividades que se desarrollan en esta parte del análisis son la *categorización* y la *codificación*. Con la *categorización* se busca primordialmente clasificar conceptualmente las unidades que corresponden a un mismo tópico. "Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos."<sup>39</sup> La *codificación* es la tarea mediante la cual se le asigna un indicativo a cada categoría resultante. Se produce al ordenar las categorías resultantes para organizar adecuadamente la información. Existen diversas formas de codificar la información (numérica, palabras, abreviaturas, etc.); todo dependerá fundamentalmente del ingenio del investigador para crear nuevas alternativas de codificación, fáciles de manejar y particularmente que al momento de ser revisadas o volver a ellas, le recuerden el sentido de su

---

<sup>39</sup> RODRÍGUEZ et al. Op. Cit. p. 208.

denominación. Hay que recordar que todo debe atender a criterios puramente facilitadores en el análisis e interpretación de la información, para recuperar más fácilmente el significado de cada unidad de información. La *categorización* y la *codificación* son actividades, generalmente simultáneas, que giran en torno a la asociación de cada unidad a una determinada categoría.

Se ha mencionado igualmente que el objetivo de realizar todo el proceso de categorización y codificación de la información está relacionado con la necesidad de hacer "manejable" la información textual. Por ello, el análisis requiere una fase de síntesis y agrupamiento mediante la cual se sintetiza en una metacategoría la información contenida en categorías que contiene algo en común.

Luego, nos enfrentamos a disponer los datos "Una disposición es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación."<sup>40</sup> Es decir, a organizarlos de tal forma que el investigador pueda abordarlos de manera significativa y clara. Si en esta tarea el investigador cambia el lenguaje utilizado para expresar los datos, se habla de la transformación de los datos. Estas tareas facilitan la extracción de conclusiones igualmente. Todo este proceso descrito nos lleva al punto de la obtención de resultados y conclusiones, con relación a los objetivos particulares de la investigación. El asumir una perspectiva de tipo cualitativo, supone no sólo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación a través de la interpretación y el diálogo del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir con sus palabras o sus silencios, sus acciones o sus inmovilidades; sino también la posibilidad de construir generalizaciones que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas o grupos humanos en su proceso de apropiación de la realidad social y cultural.

#### 4.3.2 Proceso de Recolección y Análisis de la Información

Para el desarrollo de este proyecto de investigación, se tuvo en cuenta que este modelo etnográfico posibilita (y de alguna manera exige) que el investigador haga uso de los instrumentos de manera paralela. Por ello, se trabajó así:

Mientras se desarrollaba el proceso de **Observación** de los Informantes Clave en el ejercicio de su praxis, el investigador iba **organizando, editando y clasificando** el material videograbado. A la par de esta tarea, se iba desarrollando un cuidadoso trabajo de **Sistematización** de las notas tomadas durante las observaciones realizadas. Una vez que se tenían estos documentos, el investigador entregaba una copia a los informantes claves para que los leyeran y determinaran si lo que en ellos se presentaba correspondía a su sentir y pensar, o si por el contrario querían adicionar algo o sugerían cambios. Luego de llegar a un "acuerdo" en la información, se iniciaba la **interpretación, clasificación y categorización** (nivel individual) de los datos obtenidos. La posibilidad que tuvieron los Informantes de familiarizarse con la presencia del investigador al igual que el mismo conocimiento que tenían de la naturaleza de la investigación fueron determinantes para actuar de manera natural y prestarse para que se pudiera recolectar la mayor cantidad de información.

Al tiempo que se hacían las observaciones y se desarrollaba todo el proceso descrito anteriormente, se adelantó el trabajo de las entrevistas individuales que fue de la siguiente manera: Primero, la escogencia por parte del Investigador del lugar más apropiado para la realización de las entrevistas, que cumpliera con las exigencias de ser un lugar tranquilo, con el menor riesgo de interrupción y en el que los Informantes se pudieran sentir cómodos. Segundo, la organización del orden de las

---

<sup>40</sup> Ibid., p. 212.

entrevistas que debía tener en cuenta la disponibilidad de los informantes, la facilidad para usar la cámara de video, el mismo tiempo del Investigador, y el tiempo de duración de las entrevistas. Tercero, el desarrollo de actividades propias de la edición del material que contemplaba tareas como editar el material videograbado, que incluía el cambio de formato de V8 a VHS. Además de estos aspectos, era necesario considerar cuánto se tardarían los asistentes en escribir la primera versión de las transcripciones, la digitación de las mismas, la revisión de las mismas por parte del investigador y la corrección definitiva. Cuarto, la entrega de la transcripción al informante para su lectura y análisis. Aquí era necesario contar con el tiempo que el Informante se tomaría para leer el documento y dar la respectiva retroalimentación. Quinto, la reconstrucción final de la transcripción. Inicialmente se creía que era un proceso que tardaría un par de semanas para cada informante pero posteriormente se comprobó que era mucho más tiempo el que se debía destinar a este proceso con cada informante y se debieron hacer los ajustes de rigor.

Cuando se tuvo toda la información sistematizada y organizada adecuadamente, se llevó a cabo el proceso de análisis de dicha información que consistió en: análisis interpretativo de la información; vinculación del referente empírico con el aporte teórico; y, construcción de categorías interpretativas finales. En esta etapa de la investigación, se comprobó que fue muy importante el haber videograbado tanto las entrevistas como las observaciones de clase porque se tuvo que “leer” de muchas maneras todo el material en su conjunto y se tuvo que contrastar permanentemente lo que los informantes decían para cada ítem señalado o para cada pregunta establecida.

Con la lectura cuidadosa de la información se fueron construyendo unas nuevas categorías que poco a poco se fueron decantando, producto de la tarea interpretativa, obviamente sin perder de vista que se buscaba establecer la comprensión desde los informantes y no desde el investigador. También se buscaba con esto que la investigación ganara mayor confiabilidad. Con las devoluciones, el criterio de validez de los instrumentos se hizo más claro porque indicó que éstos medían lo que se pretendía medir. Se estableció que la información recolectada y puesta en dichas categorías había sido manifestada por la mayoría de los informantes.

Aunque se sabe que la etnografía no requiere la definición inicial de un modelo teórico acabado que funcione como "marco" sino que las categorías teóricas de diferentes niveles se van construyendo, el investigador estableció para este estudio unas categorías que una vez se tuvo la información recolectada y se inició el proceso de análisis, fue necesario ir dejando de lado para iniciar un nuevo proceso. Este nuevo proceso consistió en que a medida que era necesario, se iba estableciendo vínculos con la teoría, producto de la información resultante, y en ese doble proceso de observación e interpretación se hacía posible generar y enriquecer la teoría.

## 5. DEVELAMIENTOS DEL DISCURSO DEL DOCENTE RECIÉN EGRESADO

A continuación se presenta el universo de las categorías finales como aportantes en el modelo metodológico. Uno de los aspectos más interesantes en este proceso de categorización y establecimiento de relaciones y coherencias entre el discurso de cada informante y de todos los informantes clave, es la coincidencia en la mayoría de sus puntos como si se hubiera hecho una preparación previa. Este fenómeno se da posiblemente por el hecho de ser miembros de una comunidad y por haber vivido experiencias similares durante su proceso de formación, aunque no precisamente vivencias idénticas anteriores al ingreso al Programa. Cuando se escucha hablar a los informantes, se puede ir comprobando la existencia de un discurso, y desde la perspectiva de los docentes mismos, el investigador logra traducir sus palabras en procura de ayudar a comprender las relaciones e interrelaciones que se tejen en su praxis. A medida que van dándose respuesta a las preguntas establecidas en el cuestionario para la entrevista en profundidad, se va hilvanando un hilo conductor que es apasionantemente atrayente.

Luego del desarrollo de este ejercicio, se pudieron encontrar en los distintos discursos, una serie de conceptos que se muestran ahora ordenados en un sentido que posibilita la lectura de los discursos como una unidad coherente y organizada, aunque en el discurso mismo del docente recién egresado no aparezca de esta manera. Se presentan entonces los siguientes capítulos: Uno, el acto de enseñar y de aprender como una posibilidad de encuentro. Dos, la génesis del docente: nacimiento y creación. Tres, lengua, cultura y enseñanza. Cuatro, caracterización del estudiante desde la mirada del docente recién egresado. Cinco, significaciones de vivenciar el Inglés en su propio contexto. Seis, el discurso metodológico (rasgos metodológicos en pocas palabras, los objetivos al enseñar Inglés, la preparación de clase en la enseñanza de Inglés, el papel del texto guía en la enseñanza del Inglés, materiales y recursos empleados para enseñar, el papel de las tareas y el trabajo extra-clase en la enseñanza aprendizaje del Inglés, el lenguaje empleado para comunicarse, las relaciones que establecen los docentes con sus estudiantes en el contexto de clase, elementos gratificantes en la enseñanza del idioma, dificultades en el proceso de enseñanza–aprendizaje). Siete, la evaluación como elemento diferenciador de la metodología del docente recién egresado. Y ocho, mirada retrospectiva a sus formadores y el entorno: influencias en su formación y ejercicio profesional

### 5.1 LA COMPLEJIDAD DEL IDIOMA Y LA CULTURA

*Porque somos invasores de mundos desconocidos y como invasores tenemos el inmerecido privilegio de correr el riesgo de tergiversar a los otros.*

Cuando una persona estudia Inglés en el marco de una licenciatura y este idioma no es la segunda lengua ni mucho menos la primera del individuo que accede a ella, se puede vivenciar una dualidad (dos mundos, si se quiere) que pueden permanecer por siempre: la de ser aprendiz de la lengua, particularmente porque nunca se termina de aprender un idioma extranjero, y la de ser docente, que debe compartir sus conocimientos con otros individuos que pueden acceder a este idioma con diversidad de intereses. Es muy diferente cuando una persona decide estudiar Inglés porque necesita complementar su formación o porque se ve obligado a viajar a un país de habla inglesa con el objeto de adelantar estudios superiores o de buscar alternativas mejores de vida. En el caso inicial, estudiar idiomas para ser docente representa una responsabilidad mayor porque tiene que ver consigo mismo y con otros. La lengua se hace vehículo de comunicación (real si así se quiere) y vehículo de formación; es entendida entonces como el sistema de comunicación humana que consta de sonidos

organizados en unidades mayores como morfemas, palabras, oraciones, etc. El estudiante–docente debe internalizar la lengua para “comunicarse en situaciones y propósitos cotidianos relacionados con la escuela, el trabajo, el placer, etc., y tiene más sentido, es más gratificante y efectiva cuando se utiliza para comunicación auténtica.”<sup>41</sup> En la medida en que el docente haga uso del idioma bajo estas condiciones, su docencia será mucho más auténtica porque ese es el sentido de la educación: enseñar lo que se sabe con certeza.

Por ello, cada día se hace más evidente, importante, e incluso necesario, vivir el idioma en su contexto natural. Esto significa que el docente puede crear ambientes de aprendizaje en los que se involucren aspectos de una cultura (estadounidense, inglesa, etc.), en un país o contexto en el que el Inglés no se habla como lengua oficial (por ejemplo Colombia), pero jamás corresponderá a un ambiente real. Tampoco se podrá sentir con exactitud lo que representa comunicarse en dicha lengua y hacerla parte de su mundo interior y exterior si el docente no ha tenido dicha oportunidad. El Informante No. 4 dice: “Salir del país. Pero en este caso, pues porque nosotros, a nosotros nos dicen, si usted estudia lenguas modernas y usted no sale al otro lado del charco, pues es como, es una de las metas, mas no es uno de las metas de ser del licenciado. Pero a uno lo marca mucho, al menos a mí me marcó tanto en la parte de... de profesional, tal vez lo que vaya a ser en el futuro. Y como en la parte personal también demasiado. A uno lo hace ver la cara de la otra moneda.” Lo que generalmente se hace en nuestro contexto es tratar de generar ambientes de aprendizaje en los que, ‘artificialmente’, se simulen los ambientes/contextos naturales en los que se desarrolla la lengua y su cultura. Esta búsqueda de realidades no existentes en el medio se hace porque el docente pretende que con ello, el estudiante pueda alcanzar aprendizajes significativos, entendiendo que el estudiante debe encontrar sentido a lo que estudia en cada uno de las temáticas y que se puedan convertir en parte de su personalidad y su proyecto de vida. Los ambientes naturales permiten aprendizajes significativos porque en ellos el estudiante encuentra que lo que vive está directamente relacionado con las posibilidades de comunicación, de supervivencia y en esa medida no siente que sean aprendizajes vacíos sin utilidad. Se busca que el estudiante pueda aproximarse a un contexto real, a lo que podría ser un contacto real con el idioma. “Por muchos años, los docentes creyeron que ellos habían sido puestos en el salón de clase principalmente para transferir sus conocimientos a los estudiantes. Se percibían a sí mismos como el centro de la clase y que el aprendizaje era algo que podían controlar. Incluso creían que debían motivar a sus estudiantes a aprender.”<sup>42</sup> Sin embargo, es absolutamente claro y cierto que “los estudiantes no aprenden de los docentes, ellos aprenden del pensamiento (Jonassen, Peck, y Wilson). El aprendizaje significativo demanda que los docentes cambien su rol de sabio a guía. Porque los estudiantes aprenden pensando lo que hacen, el rol de los docentes es el de estimular y apoyar con actividades que involucren a los aprendices en el pensamiento. Los docentes deben sentirse seguros de que este pensamiento pueda trascender sus propias percepciones. Así, nosotros debemos ir más allá de la noción de que el aprendizaje está determinado por resultados preconcebidos (Jonassen, et. al). El aprendizaje significativo requiere conocimiento construido por el aprendiz, no transmitido por el docente al estudiante.”<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> RICHARDS, Jack C. & LESLEY, Tay. *New Interchange. English for international communication*. Cambridge University Press. Cambridge, UK. 2000.

<sup>42</sup> ACOSTA, Pablo Enrique and CAMACHO, Sandra Ximena. *AUTONOMOUS MANAGEMENT – AUTONOMOUS LEARNING*. En: 22nd English Language Teaching Symposium. (22 : 2002 : Bogotá D. C.). Ponencias del 22do. Simposio para la Enseñanza del Idioma Inglés. Bogotá D. C. Centro Colombo-Americano, 2002.

<sup>43</sup> JONASEN, D.H., Peck, K.L. and Wilson, B.G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing. En: ACOSTA, Pablo Enrique and CAMACHO, Sandra Ximena. *AUTONOMOUS MANAGEMENT – AUTONOMOUS LEARNING*. En: 22nd English Language Teaching Symposium. (22 : 2002 : Bogotá D. C.). Ponencias del 22do. Simposio para la Enseñanza del Idioma Inglés. Bogotá D. C. Centro Colombo-Americano, 2002.

Hay que tener en cuenta que en este medio el estudiante puede intentar valerse del idioma para comunicarse y seguir el “juego” de clase, pero él y su docente saben que esta artificialidad pierde sentido cuando no se alcanza el objetivo deseado y como consecuencia, el individuo no pueda hacer la transposición de dichos conocimientos para comunicarse adecuadamente. A diferencia de esta situación, cuando el individuo (alejado ya de su rol de estudiante) se enfrenta a situaciones en las que el idioma Inglés es el único recurso disponible para comunicarse, no puede recurrir a su lengua materna para comunicarse porque no encontrará interlocutor válido. Es muy posible que en estos casos enfrente niveles de estrés o frustración difíciles de manejar y por qué no, sea muy difícil para éste argumentar ante la ley o en circunstancias críticas que se pueden vivir. Entonces, lo que el docente de Inglés busca fundamentalmente es preparar al estudiante para enfrentar esa realidad. El aprendizaje debe generar formas de adaptación en las que el individuo sea capaz de tomar lo que ha aprendido para hacerlo suyo en la solución de problemas, que es el esquema que normalmente vive el ser humano. El estudiante debe ser capaz de adaptar el conocimiento que ha ganado en la escuela (particularmente) a situaciones que jamás ha vivido o que son relativamente nuevas o particulares porque esto hace que el aprendizaje tenga sentido y se pueda decir que de verdad ha aprendido.

Siempre se ha reclamado que el contexto en el que se hable el idioma como lengua oficial es un lugar ideal para estudiar la cultura de los países de habla inglesa. Sin embargo, si bien es cierto que nada puede reemplazar la vivencia directa, no se convierte en una obligación el viajar para conocer la cultura; ésta también se adquiere por otros medios, como el salón de clase. Lógicamente que será un estudio “desde afuera”, “desde la distancia”. Pero ¿qué puede primar entonces para buscar comprensiones de la cultura desde el salón de clase? Fundamentalmente debe imperar la obligación del docente por mantenerse actualizado, por buscar mecanismos para acceder a dicha cultura, por llevar de la mano a sus estudiantes a ese mundo encantador que representa el otro, que es el otro. Una buena clase de Inglés debe tener un docente que reflexiona acerca de sus propios aprendizajes, del objeto de enseñanza, de la cultura y que tenga la capacidad de abrir esa ventana a sus estudiantes para que ellos puedan contemplar y aprovechar el mundo exterior. Por eso no se puede olvidar que es labor del docente su formación a alto nivel y que mientras más se aproxime al mundo del otro, mejor será su desempeño: “A través del idioma se transmite la cultura y si uno la aprende en este contexto, puede aprender la cultura de la gente que hable ese idioma”.

Por muchos años se ha criticado que uno de los mayores problemas de la enseñanza pública del Inglés en Colombia es que los profesores no “hablan” Inglés y que no lo hacen porque no han tenido la oportunidad de viajar y vivir en el entorno del idioma. Sin embargo, a mediados de los 90, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creó un programa de mejoramiento del idioma Inglés, llevando profesores a Estados Unidos y Canadá durante un período de verano para que vivieran la experiencia de comunicarse en Inglés en un país de habla inglesa y repensaran fundamentalmente su forma de enseñar. Pero, ¿qué causó que este programa fracasara para muchos de los docentes participantes? Principalmente que no se llegó a comprender el significado tan profundo que esta experiencia puede representar para cada docente en cuanto individuo autónomo. Y esto sólo se da con un trabajo de conciencia muy fuerte porque quienes han vivido la experiencia sostienen que “el haber estado en el exterior, permite reconocer que el Inglés se vuelve algo más real, no es tan ideológico”. Es decir, aparece un conocimiento “abstracto” en el docente, que no lo usa para su propia vida sino para “transmitirlo” en el salón de clase, sin llegar a entender su dimensión real de ser una lengua: el lenguaje como la expresión del pensamiento y comunicación. En ese momento el conocimiento del docente logra romper la brecha entre lo abstracto y lo tangible para convertirlo en objeto de estudio y en opción de pensamiento y comunicación.

Se puede evidenciar entonces que existe un tránsito obligado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés que lo constituye el estudio del idioma en el salón de clase y la vivencia de éste en el contexto natural. Mientras este paso no se alcance, siempre faltará algo en el docente que le impida abordar el Inglés en toda su dimensión y que le imposibilita su estudio y manejo en profundidad pero a la vez valerse de ella en su vida cotidiana de simple ser social. Así, tenemos que es importante que se recuerde que el hablante debe desarrollar dos competencias vitales: La competencia comunicativa, que es la habilidad para usar no sólo las reglas gramaticales de un idioma para formar oraciones gramaticalmente correctas sino también para saber cuándo y dónde usar oraciones y con quien. Y la función comunicativa, que es el alcance que tiene un idioma para ser usado en una comunidad con un propósito particular. Porque al enseñar Inglés no sólo se debe buscar que los aprendices hablen Inglés sino que conozcan además y como consecuencia, la cultura. He aquí el elemento de enlace en este proceso: el aspecto cultural. Una cosa es abordar el estudio del idioma Inglés desde la propia cultura del docente, sin alcanzar la comprensión que debe dar la mirada real y el contacto efectivo desde el otro ser que hace uso de dicho idioma, y otra bien diferente es hacer el esfuerzo por comprender la cultura de los pueblos que manejan el idioma y desde allí abordar la enseñanza del Inglés. Se puede observar la mirada crítica del Informante No. 5 respecto a lo que cree que falta en su institución a propósito de este fenómeno: “La Universidad del Cauca es muy buena, ¿sí? Pienso yo que debería invertir, un poco más, en cuanto a los recursos para el área de Inglés, porque existe, existe, cierto... el Centro de Recursos, que maneja información buena aunque no es suficiente, ¿sí? Pienso que debería haber acceso directo, con un... el... con universidades en el extranjero, ¿sí? No quedarse sólo bueno... hacer la investigación por Internet, sino... buscar comunicación directa con estas universidades, ¿sí? Lastimosamente, nos quedamos sólo en el plano colombiano... y al querer manejar una... al... nosotros no podemos enseñar una lengua extranjera... sin saber sobre la cultura de ellos... y en cuanto a la enseñanza de la cultura nos quedamos cortos; es cierto que debemos trabajar nuestra cultura y aprenderla primero, pero yo pienso, que también debería manejarse... el manejo de la cultura... de una lengua que se está aprendiendo... usted no puede aprender una lengua sin saber sobre la cultura de ella.”

Es posible, como ya se ha demostrado, que en países donde se habla español, se pueda estudiar, aprender y hablar Inglés. Igualmente es posible conocer la cultura de estos países de habla inglesa también. Pero ¿cómo puede suceder esto? ¿Cómo suplir esta necesidad de contacto real? De una parte es necesario indicar que aunque existen variantes de lengua realmente significativas que marcan diferencias entre el Inglés hablado en Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Sur África, etc.; aunque en el mismo país pueden (y de hecho así es) existir diferencias entre el Inglés al interior de cada zona de los países de habla inglesa, por ejemplo, la región sur de la región norte. También existen elementos estándar del idioma Inglés que hacen que éste conserve su naturaleza y no permitan hablar de tres o cuatro idiomas. Entonces, este hecho es el que le permite al docente de Inglés que trabaja en países de habla no-inglesa, enseñar el idioma con éxito (cuando su tarea es exitosa y no depende de este aspecto). Es lo que puede denominarse Inglés para la comunicación internacional; un Inglés de características muy académicas que no da espacio para estudiar regionalismos, modismos u otras variantes. Así es posible estudiar Inglés en este medio y aprenderlo.

De igual manera, los avances en las telecomunicaciones, en la cada vez más divulgada utilización de la Internet, en la consolidación de medios de registro visual de los hechos y acontecimientos, publicaciones, etc., hacen que el acceso a las costumbres, tradiciones, manifestaciones de las culturas de habla inglesa se hagan más fáciles. Ello permite al docente contar con un sinnúmero de recursos que usados adecuadamente pueden ser valiosos materiales para acceder al conocimiento de

las “otras culturas”. Al hacer lo que se plantea aquí (viviendo la cultura del otro), el docente puede reconocer diversas maneras de abordar el idioma por el mismo contacto con esas otras culturas. Ya no se limitará su praxis a manifestar que existen ‘equivalentes’ para expresar en el otro idioma lo que uno desea, sino que la cultura de esos otros individuos lleva al docente a interpretar las intenciones, necesidades, etc. que median el uso del discurso mismo. Ricardo Romero\* en un congreso para la enseñanza del Inglés presentó un ejemplo de lo que aquí se menciona: cuando un Bogotano saluda, tiene la tendencia a formular varias preguntas sin esperar una respuesta real; hola, cómo estás, que has hecho, etc. El interlocutor se limita a formular las mismas preguntas sin responder realmente. Esta situación, que es completamente normal y cotidiana, que es perfectamente entendible para quien haya estado en Bogotá, resultaría algo así como absurda para un no-hablante de Español. Sólo estando en Bogotá y compartiendo allí, podrá entender esta situación y darle el sentido y carácter que lleva en si misma. Es por ello que el docente tiene la obligación de recrear el aprendizaje y buscar que se parezca al mundo que se quiere alcanzar, pero nada reemplazará el contacto real.

Pero ¿qué otros aspectos pueden verse beneficiados al vivenciar el idioma en contextos naturales? Bueno, ya se ha dicho que lo profesional debería enriquecerse paralelamente con lo personal. Hay que recordar que habilidades como el habla y la escucha son dos de los grandes vacíos para hablantes de Inglés en el contexto de español como lengua materna (sólo para referirnos al caso colombiano). Es claro que si no se escucha hablar en Inglés, no se puede educar el oído para este ejercicio intelectual que recordemos, es mucho más que el simple ejercicio natural de oír. Entonces, cuando se tiene la oportunidad de oír tantos acentos, tantos tonos de voz, tantos estilos y maneras particulares, el docente gana como nunca antes lo había hecho. Sus habilidades comunicativas se enriquecen de manera clara y notoria porque no sólo aprende a escuchar sino que también puede aprender expresiones y variadas formas de decir lo que antes era una sola alternativa. Por ejemplo, cuando se está estudiando Inglés en este medio, no se logra descubrir la variedad de maneras de saludar y las contracciones que se hacen con expresiones tan simples como “How are you doing?”.

Y aquí es necesario recordar los propósitos de enseñar un idioma. ¿Qué se enseña? ¿Para qué se enseña? Por lo general, los programas buscan que el estudiante aprenda a hablar o a leer Inglés y que esté en capacidad de entender cuando lo escucha o lee. No se menciona aquí si esos propósitos se cumplen o no pero eso es lo que se plantea en los proyectos educativos y programas. No se puede desconocer que para muchos docentes y estudiantes es un sin-sentido el abordaje de las lenguas extranjeras en Colombia porque su estudio se limita a repetir contenidos como el caso del famoso verbo ‘to be’ que se estudia todo el tiempo y que muchos no logran superar. Para otros es completamente claro que el estudio del idioma se hace porque representa una posibilidad de comunicación con otros mundos (no sólo el de habla inglesa como lengua materna) y en ese contexto, tanto los docentes como los estudiantes se aproximan a éste con el convencimiento de saber qué representa; le dan sentido a su estudio. Por eso, esta situación está asociada con otro aspecto que es el nivel de exigencia frente a sí mismo y frente al idioma. Generalmente los docentes se conforman con determinado nivel de Inglés que les alcanza para enseñar en el colegio o la universidad, pero cuando éste se mide en el contexto natural, puede hacer una auto evaluación y saber (no importa que no lo haga público) que debe mejorar y ser mucho más exigente en el estudio de Inglés. Aquí debe empezar un proceso natural, producto del análisis de sus propias falencias y

---

\* Ricardo Romero es uno de los docentes que más han sobresalido en las últimas décadas en la enseñanza del Inglés en Colombia. Su permanente compromiso con el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del Inglés se evidencia en los múltiples eventos académico-investigativos en los que participa anualmente como ponente, panelista, moderador y organizador. Actualmente está vinculado a la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

fortalezas, que lo lleve a dedicarle mayor tiempo a la propia formación. Un proceso natural que haga que el docente se preocupe más por estudiar, a buscar alternativas para estar en contacto con el idioma, a querer hablar más Inglés, a leer con más frecuencia. Puede descubrir más claramente (o redefinir) su estilo de aprendizaje y conocerse mejor como aprendiz del idioma. Todo ello beneficia sustancialmente la enseñanza porque cuando se es crítico frente a sí mismo, no se puede ser menos cuando se enseña. Particularmente puede verse que los docentes propician el aprendizaje de un Inglés real que se fundamenta en el contexto particular en el que se produce el acto de habla. Si el docente se logra involucrar con el idioma a un nivel más avanzado en cada momento, éste puede igualmente no sólo entender los procesos de aprendizaje de sus estudiantes sino que también se pueden tener más alternativas fundamentadas en la propia experiencia de aprendizaje para verterla en la enseñanza.

Un aspecto más lo determina: “El estar en contacto con el idioma, permite mantener una actitud crítica frente a lo que aquí se tiene”. Para un docente que no ha tenido la posibilidad de salir a un país de habla inglesa le es muy difícil dimensionar si su labor tiene el alcance que debería tener para impactar a sus estudiantes y llevarlos a un aprendizaje significativo. No puede saber si la estructura de su programa corresponde a los elementos que exige el Inglés cuando éste se usa en contextos naturales. De esta manera, la labor se enriquece cuando el docente asume una actitud crítica y evalúa permanentemente todo lo que tiene que ver con su praxis; puede correr riesgos, cambiar programas, inyectarle nuevas energías; puede guiar más fácilmente a sus estudiantes para que sean capaces de hacer el esfuerzo por entender la cultura de los países de habla inglesa, para que siempre puedan elaborar un discurso que debe nacer de sus propias intencionalidades que se ubican en un contexto particular. En otras palabras “El poder hacer la inmersión total al Inglés, al estar allá y compenetrarse con tanta gente que maneja un Inglés natural, permite reconocer cuál es el conocimiento real de la lengua que se tiene”.

Para aquellos docentes de Inglés que han tenido la posibilidad de viajar a un país de habla inglesa, resulta innegable que estar allí haciendo una auto-evaluación tan significativa, estar allí y enfrentarse al manejo de la lengua genera un conocimiento que por no ser tan fácil de vivir, hace que el individuo enriquezca la capacidad de sistematización de sus propias vivencias: “De las experiencias se aprende, la experiencia siempre es una posibilidad de aprendizaje”. Y es que no hay nada más difícil que asimilar la experiencia porque ello representa un esfuerzo intelectual importante. Implica sobre todo, dedicarse tiempo para regresar a cada contacto, a cada conversación, a cada intervención y revivirlos en un esfuerzo por determinar su validez, su pertinencia, debe determinar si alcanzó el propósito esperado o no, necesita analizar el grado de corrección con el que se comunicó. Luego debe reformular sus saberes e internalizar aquellos que son efectivos, auténticos, aquellos que se aproximan más a la realidad del manejo de lengua real. Y nuevamente surge un siguiente paso crucial: tener la capacidad de arriesgarse a vivir y a repetir dichas vivencias para determinar el grado real de asimilación y si dicho proceso corresponde a la realidad que intenta alcanzar. El Informante No. 6 dice: “Eeee... Me gusta muchísimo, ha sido... es que enseñar Inglés, es enseñar otra cultura /papeles sonando/... de alguna forma es como meter a la gente, en una cultura que no es la de uno, entonces uno tiene la oportunidad de darse cuenta, como, de mostrarle a la gente, mire, así somos nosotros y así es como funciona nuestro idioma y así es esto que quiero aprender y esta es su cultura, ¿sí? Entonces, la, la cultura, la nuestra y la de cualquier otra, otro, sitio, eeee... la cultura involucra muchísimas cosas. Entonces, es como que uno nunca termina la tela de cortar, ¿sí me entiendes? Entonces uno cada vez descubre algo nuevo, cada vez, y eso me gusta, eso me gusta muchísimo /pausa/ y, y me parece que... es lo que me ha motivado a, a, mantenerme siempre trabajando en las lenguas.”

Se vuelve siempre a la idea de que “Enseñar Inglés es enseñar otra cultura, es como meter a la gente en otra cultura que no es la de uno”. Es decir, en el contexto de aprendizaje del Inglés se puede encontrar la enseñabilidad de algo tan complejo como es la cultura. Enseñar cultura es brindarse la oportunidad de descubrir, a través de costumbres, modos de ser, rituales, expresiones artísticas, producciones, etc. cómo viven, sienten, piensan, se expresan esos otros; y todo a través del idioma Inglés, el idioma de esos otros que también es parte de su propia cultura. Es de anotar que enseñar algo tan complejo no es fácil y mucho más cuando se lucha por formar aprendices autónomos que sean capaces de controlar sus propios procesos. Es entonces una tarea doblemente compleja la búsqueda de una metodología que le brinde al docente herramientas para crear un ambiente de aprendizaje que no atente contra el estilo de aprendizaje de sus estudiantes y sin afectar el deseo por abordar la cultura de otros con acciones transmisionistas y simplistas.

En el docente debe permanecer siempre la idea de que al estudiar el Inglés, se enriquece el individuo: “Me atrae de la enseñanza del Inglés, la posibilidad de invadir otra cultura completamente diferente a la nuestra”. Porque somos invasores de mundos desconocidos y como invasores tenemos el inmerecido privilegio de correr el riesgo de tergiversar a los otros.

## **5.2 EL ACTO DE ENSEÑAR Y DE APRENDER COMO UNA POSIBILIDAD DE ENCUENTRO**

Es indudable que el trabajo puede convertirse para muchos es una carga difícil de llevar. Esta situación es particularmente generalizada en aquellas actividades en las que se trabaja en ambientes hostiles y poco humanos. De hecho no es condición de una expresa área particular del conocimiento o de una profesión en particular; es un fenómeno que puede evidenciarse en todos los niveles laborales y bajo las más variadas condiciones. Es por eso, como lo informa la Organización Mundial de la Salud (OMS), que el estrés producido por el trabajo es una de las enfermedades más comunes del mundo contemporáneo.

Sin embargo, descubrir que los docentes de idiomas recién egresados, encuentran en la enseñanza–aprendizaje una posibilidad de ser felices, es realmente grato. Esto indica, entre otras cosas lo siguiente: Primero, las relaciones docente–estudiantes han vivido cambios sustanciales. Segundo, la posibilidad que brinda el Inglés a las personas de ser estudiantes y docentes a la vez, ofrece la oportunidad de tener dos miradas de un mismo fenómeno a la vez. Tercero, al tener el Inglés como una posibilidad de comunicación, se descubre la posibilidad de mostrarse como es, en el contexto de manejo de dicha lengua. Cuarto, el estudiante tiene la posibilidad de participar y convertirse en elemento activo y dinámico del trabajo. Quinto, el contacto con el otro se convierte en un momento de alegría.

Las relaciones docente–estudiante han vivido cambios sustanciales y se ha pasado de tener relaciones muy frías (en el contexto de clase), a buscar momentos que ofrezcan expresiones como la del informante que dice: “lo que más me atrae de la enseñanza del Inglés es la sonrisa del estudiante”. Escuchar a un docente decir esto demuestra un alto grado de sensibilidad de quien lo dice, y por consiguiente, se puede entender que las prioridades de este docente recién egresado, cuando de enseñar Inglés se trata, están mediadas por la alegría que su trabajo puede dar a otros. Si se busca la sonrisa del estudiante, se posibilita un ambiente de trabajo ameno, grato, en el que la diversión es condición y naturaleza misma del proceso de enseñanza–aprendizaje. Así, puede perfectamente entenderse que quien espera una sonrisa, seguramente la recibirá, pero con toda certeza, tendrá una para ofrecer. De esta manera, el espacio de convivencia se fortalece y por

consiguiente se generan relaciones más cordiales, más sinceras, más humanas. Este elemento implica que el docente pueda manifestar que "...trato de gozarme todo lo máximo; dar lo mejor de mí, que la gente salga muy contenta, que sea un ambiente espontáneo". Es posible evidenciar una actitud que pone de manifiesto el espíritu del nuevo docente, capaz de convertir su lugar de trabajo en un oasis de diversión como condición para el aprendizaje. El docente logra ubicarse en el mismo nivel de los alumnos, juega con ellos, establece relaciones cordiales.

Debe señalarse que gran parte de esa nueva configuración en las relaciones entre docentes y estudiantes se debe a la actitud que asumen los docentes recién egresados. Se solía ver al docente como una persona que poseía el conocimiento y era modelo de los pueblos y comunidades. En esa tradición el docente se sabía importante y como tal, creía que estaba por encima de los estudiantes y que le debían rendir culto. Por eso, los docentes se ubicaban a sí mismos en un pedestal que era producto del papel histórico que representaban. Pero los tiempos traen cambios y con ellos vienen nuevas interpretaciones del aprendizaje. El docente recién egresado sabe que el problema ahora no está en saber quién tiene el conocimiento sino como administrarlo. Por estas razones los informantes plantean una nueva configuración de sus relaciones con los estudiantes en procura de posibilitar ambientes adecuados y generar aprendizajes efectivos. La personalidad del docente recién egresado juega un papel importante. Por ejemplo, esto dice el Informante No. 6: "Si, claro, de pronto, no, si, definitivamente, si porque una persona, yo me considero una persona muy sociable, muy abierta a la gente, digamos que, que cualquier persona, que, que quiera acercarse a mi, eeee... sin tener ningún prejuicio, ¿si? Como que le abro las puertas, si quiere conocerme o si yo lo quiero conocer, llego allá y no espero que me busque, ¿si me entiendes?" Y esa nueva forma de establecer el contacto con sus estudiantes permite un acercamiento más humano con sus estudiantes: "No, a ver esto si... pues de pronto en el sa... fuera del salón, ¿no? Como cuando se acaba la clase y, y, vienen y dicen, no, mira, yo hoy no, estaba muy atento porque me pasa esto, me pasa lo otro. Entonces, digamos que ahí... o como cuando uno se encuentra en la calle, ¿si? Entonces, uno como que puede establecer relaciones, extra-clase que hace que uno los entienda un poquito mejor y, y de pronto sabe por qué rinde o por qué no rinde, es que cada persona es un universo diferente, entonces uno no sabe que le pasa."

La posibilidad que brinda el Inglés de ser estudiante y docente a la vez, ofrece la oportunidad de tener dos miradas de un mismo fenómeno. Y ¿qué proceso no se enriquece cuando se tiene la posibilidad de verlo desde dos ópticas? Cuando el docente es conciente de que la situación que viven sus estudiantes es la misma que él está viviendo también (o que ya ha vivido), ayuda a sensibilizar aún más su condición y lo lleva a aprovechar sus propias experiencias de aprendizaje en beneficio de los estudiantes. Esto muestra que "cuando se está más cerca de ellos, se dan cuenta que uno es así como ellos y que uno puede compartir con ellos." Este compartir y jugar a ser docente-estudiante lo lleva, espontáneamente, a que sus clases sean agradables para el/ella y para sus estudiantes; las actividades que se planean son muy dinámicas. No hay más razón para tener actividades de clases aburridas o que no motiven ni al uno ni a los otros.

Algunos de los informantes que han tenido la oportunidad de trabajar antes de graduarse son concientes de que su forma de ver la carrera cambia porque saben que aún siendo estudiantes, ya son docentes y que esa doble condición los nutre para ayudar a sus estudiantes y para comprender mejor lo que sucede en su universidad. El Informante No. 4 expone esta mirada: "Pues yo creo que lo que más me ha ayudado a mí es que a mi me encanta lo que yo estoy estudiando. Me fascina. Entonces tal vez eso me ha ayudado a mí a explorar otros medios, otras cosas relacionadas con lo que yo estoy estudiando. Yo creo que me ha ayudado muchísimo para lograr lo que yo he hecho. Y nosotros somos concientes como estudiantes que hay cosas que no se cumplen en, en su mayoría.

No, pues como se busca un ideal. Si, digamos si se, si se buscan profesionales que sean... que tengan ese perfil deseado, son pocos los que salen con eso. Y hay muchas deficiencias mas yo nunca le echaría la culpa a la parte digamos del departamento o a la carrera sino que, que hay muchas cosas que también dependen tanto de profesores como de los mismos estudiantes.”

También se configura una reflexión de si mismo a partir de la mirada que se haga a su propia praxis. No es frecuente tener la oportunidad de analizar los conocimientos que se tienen y compararlos con lo que se necesita de esos conocimientos para ejercer su labor educativa. Pero si se tiene, se sabe que lo más importante es el crecimiento como docente y como ser humano. El Informante No. 4 expresa: “La experiencia ha sido muy enriquecedora, porque hasta uno mismo se da cuenta de que hay cosas que usted no tenía ni idea. Y a veces lo pone a pensar a uno... oye y ¿Cómo hago para que los estudiantes entiendan esto? Si yo lo entiendo así yo no se cómo explicarles para que ellos lo entiendan de la manera que yo sé que ellos van a entender. Ha sido un continuo así como... tanto enriquecimiento como enfrentamiento de lo que tú sabes y de lo que tú enseñas, pero a veces te das cuenta de que de esa manera no funciona; tienes que buscar otras metodologías, otras maneras de ser... de lograrlo. Entonces para mí eso ha sido un reto total; el tratar de sacar los mejores resultados.”

Al tener el Inglés como una opción de comunicación, se descubre la posibilidad de mostrarse como es, en el contexto de manejo de dicha lengua. De esta manera, el docente (al igual que sus propios estudiantes) puede emplear gestos, posturas, es decir, ser como es, ser lo que es. Su condición de usuario del idioma le lleva a conservar su rol principal y allí “se proyecta seriedad porque el trabajo es serio, pero proyecto alegría porque el aprender Inglés debe ser divertido”. En muchos contextos se discute la necesidad de ser auténticos, en el sentido de no adoptar posturas falsas producto del rol que se vive en el trabajo. Se ha visto que muchas personas sencillamente “cambian” cuando dejan la universidad para enrolarse en ambientes de trabajo. Las personas (docentes) que no tienen que mimetizarse de acuerdo con el espacio y las condiciones, son personas de gran valor que siempre encuentran la forma de llegarle a la gente, a sus estudiantes; construyen relaciones cálidas y honestas basadas en el respeto por el otro y fundamentadas en la verdad. No puede existir barrera entre el docente y el estudiante.

El estudiante tiene la posibilidad de participar y convertirse en elemento activo y dinámico del trabajo. En un contexto en el que “busca que los estudiantes se diviertan; que no sea una clase magistral, sino que todos hagamos dinámicas, que ellos se diviertan”. Nuevamente se enfatiza en la necesidad de centrar el trabajo en el estudiante y de esta manera, llevarlo a un ejercicio de actividad constante que dinamiza el proceso educativo. Existe un evidente temor a repetir aquellos comportamientos considerados negativos para el aprendizaje como los que se puede haber vivido durante la formación: “A mi me gustan las clases dinámicas y activas; que cuando yo estoy en un salón, el profesor me mantenga alerta”. Es decir, si bien es cierto que el ponerse en el lugar del estudiante le permite al docente sensibilizarse frente a actividades que involucran movimiento, se evidencia una marcada tendencia a entregar toda la responsabilidad del dinamismo académico al docente. “En una clase mía, hay espacio para la espontaneidad, para tener algo de diversión, para que todos produzcan y participen”.

Pero la participación también es la pregunta del estudiante y lo que ella genere. Ya se sabe que la pregunta del docente puede generar toda una metodología de trabajo. Pero la pregunta del estudiante, sugestiva, inquisidora, surge en el ambiente de clase como el activador de una metodología que obliga al docente a ser reflexivo y a mantenerse alerta de lo que pueda surgir en el aula de clase y durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta claro que para el Informante

No. 3 es así: “Que... /vacilación/ que todos los días son diferentes. Osea todos los días tu recibes una nueva pregunta; yo... a mí me parece que todas las clases son diferentes. Tu puedes dar la misma clase, el mismo día, pero la das con diferente clase de personas. Entonces aprendes porque es que con los estudiantes aprendes mucho. Ellos dan muchas cosas. Y, osea, que todos los días llegan con una pregunta que tu dices, tal vez todas no las puedas contestar, pero ¡uch! esa me corchó. Y tienes que ir y buscar. Entonces, todos los días hay una pregunta nueva, hay una experiencia nueva, hay un... una cosita así chiquitita que te reconforta... o hay algo que te hace poner de mal genio. Entonces, son cosas diferentes, que cambian, que no es algo monótono, que tú te le... pues si, tu te levantas a la misma hora o haces la misma actividad, pero los cursos no son lo mismo, las personas son diferentes, las actividades son diferentes, tu tratas de hacer tu trabajo de una manera dinámica. Entonces, eso es lo bonito que yo encuentro de enseñar Inglés aunque estés enseñando la misma cosa.”

Pero cuando el estudiante como elemento activo de la clase baja su dinamismo y se presenta con una actitud de apatía, debe surgir el docente para levantar el ánimo y para demostrarle a los estudiantes que el espacio de la clase de Inglés es también un lugar para olvidar por un momento el mundo exterior y recrearse en el aprendizaje de la lengua. Así lo presenta el Informante No. 6: “Pero es porque... que a veces pasan cosas que hacen que uno no tenga la misma energía, ¿si me entiendes? Si y lo mismo es como con los estudiantes, entonces uno a veces espera muchísimo de ellos en la clase y ese día no, ese día tenían parcial y les fue mal y entonces no querían participar y no querían hacer nada. Entonces mejor los distraje haciendo cualquier dinámica para que se olvidaran de lo malo que les pasa, ¿si? O entonces a... si a veces pasa, a veces pasa que la gente no está como en esa disposición de, de dar, recibir, sino como que yo solamente quiero recibir y no quiero dar, entonces depende.”

Se percibe por lo tanto que el docente basa su ejercicio profesional en la relación que pueda establecer con sus estudiantes: “Para que exista una buena enseñanza, debe haber una buena relación”. Es decir, un clima de cordialidad necesariamente debe contribuir a la creación de un ambiente agradable que propicia una enseñanza placentera para el docente. Ser buena implica que el docente se siente a gusto con su trabajo y que alcanza el objetivo de disfrutar el trabajo mismo. Una buena relación es aquella que está mediada por el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, de sus expectativas, porque los ubica en un plano de igualdad y les garantiza el reconocimiento de su importancia como agentes en formación. Cuando el estudiante se siente reconocido, fácilmente propicia encuentros amenos en clase y así también el docente puede sentirse aprobado y desempeñarse mejor. De esta manera se evidencia que siempre se trata de complacer a los estudiantes, de contar con su aprobación; lo que a su vez lleva al docente a “ganarse” la buena disposición de sus estudiantes hacia el trabajo y hacia él mismo.

Y de lo que se pueda esperar de una relación entre estudiantes y docentes está la retroalimentación que el docente reciba de sus alumnos. No es fácil enseñar sin recibir voces de estímulo y aliento que inviten al docente a seguir luchando por ser mejor. Por eso, cuando el grupo deja ver que el docente recién egresado ha sabido llegar, surge otra razón más para sentir alegría. Dice el Informante No. 4: “¿Qué me atrae? Que es muy rico saber que a uno le digan, muy rico, aprendí muchas cosas contigo. Tu eres una profesora muy chévere y... y eso a uno lo, lo, lo... uy, le ayuda muchísimo que a uno le digan eso. Y si, es todo eso de que uno diga, uy, mi gente aprendió cosas muy chéveres de ti. Y eso es lo que me gusta más: que la gente aprenda de ti y a la vez uno aprenda de ellos.”

### **5.3 LA GÉNESIS DEL DOCENTE: NACIMIENTO Y CREACIÓN**

“Desarrolla una filosofía para usted mismo y su trabajo. ¿Por qué enseña? ¿Qué espera de usted mismo y de sus estudiantes? No talle esta filosofía sobre piedra. Grábela delicadamente en su mente; regrese a ella permanentemente. No se sorprenda de que ésta cambie –puede ser una buena señal. Preocúpese más por las razones del cambio que por el cambio mismo. A menos que usted fundamente su enseñanza en objetivos e ideales, usted estará perdiendo su tiempo. Si usted como docente-modelo no puede mostrar bases de creencias sólidas ¿Cómo puede esperar que sus estudiantes-imitadores desarrollen una creencia determinada?”\*

Se ha discutido acerca de la incógnita de ser-nacer docente o hacerse docente. En cualquiera de los casos por el que uno se incline, se encontrarán elementos de juicio para detenerse a pensar en la difícil tarea de ejercerla. Sin embargo, parece que la educación sigue siendo el camino más corto (o menos tortuoso) para construir un mundo mejor, aunque para muchos estas palabras suenan abstractas, irracionales. A este lado del mundo se construyen a diario sueños e itinerarios por transformar la condición calamitosa de hogares y comunidades que no conocen otra realidad más que aquella de ser marginados (entiéndase como la condición no deseada de estar al margen). Cada pueblo, cada familia tiende a parir, de cuando en vez, uno de estos seres que creen que vale la pena renunciar a aquellas profesiones de estatus y reconocimiento para dedicarse al altruista oficio de ser docente. Pero más allá del romanticismo que estas palabras puedan despertar, la realidad es mucho más exigente y menos fácil de alcanzar cuando se es consciente de que se exige que: “No sea simplemente un ‘profesor’, sea un docente profesional. La enseñanza es la labor más gratificante, importante y exigente del mundo. No es una tarea para tomar a la ligera. Demanda profesionalismo de usted y sus compañeros. No se encierre en un salón de clase, aislado e ignorante del mundo real. Prepárese para enseñar en cualquier momento, en cualquier lugar, a cualquiera. Saque la ignorancia con el fervor de un luchador y la compasión de un santo. Enseñe como si el destino de la raza humana descansara completamente sobre sus hombros y sabrá, en parte, lo que quiero decir.”( Pero ¿cómo se forma el docente? ¿Cómo se va configurando su personalidad como ser que se dedica a educar? ¿Cuáles son sus sueños? ¿Qué imagen proyecta o quiere proyectar? ¿Qué espera de sus estudiantes? Estas son algunas de las preguntas que se presentan en esta categoría relacionada con la génesis del docente.

El primer interrogante que surge entonces al tratar de descubrir las raíces del docente desde la configuración misma de su profesión, es aquella que busca determinar la manera como llegaron a ser docentes los informantes participantes de esta investigación. Aunque parezca que sus orígenes hayan sido un mero capricho y así lo sostienen algunos de ellos, con el ejercicio profesional (incluso sin haberse graduado) pronto se pasa de un capricho a una convicción porque al formarse como docente se gana en personalidad, formación y sobre todo, esperanzas de una nueva condición. En palabras del Informante No. 1 se expresa claramente una postura a propósito de tan compleja

---

\* “Develop a philosophy for yourself and your job. Why do you teach? What do you expect of yourself and your students? Do not chisel this philosophy on stone. Etch it lightly in pencil on your mind, inspect it frequently. Do not be surprised that it changes -that can be a good sign. Be more concerned with the reasons for a change rather than the change itself. Unless you base your teaching on a foundation of goals and ideals, you are wasting your time. If you as the teacher-model cannot show a **solid** basis of beliefs, how can you expect your student-imitators to develop any definite beliefs?” Traducción de Pablo Enrique Acosta Acosta.

\* “Do not be just "a teacher," be a professional teacher. Teaching is the most rewarding, demanding, and important job in the world. We deal with the minds of men and the future of the world. It is not a task to be taken lightly. Demand professionalism of yourself and your associates. Do not shut yourself up in a classroom, isolated from and ignorant of the real world. Be prepared to teach at any time, in any place, to anyone. Ferret out ignorance with the zeal of a crusader and the compassion of a saint. Teach as if the fate of mankind rested squarely upon your shoulders and you'll know, in part, what I mean." Traducción de Pablo Enrique Acosta Acosta.

decisión: “Bueno, emmm... al principio, antes de entrar a la carrera de Lenguas Modernas... bueno, en la vida me imaginé que iba a estudiar Inglés y menos que iba a enseñarlo. Siempre quise estudiar algo así como derecho o administración, siempre fue mi sueño, siempre quise ser abogada. Pero no pude, no pasé a la universidad. Y entré a Lenguas como, como dice la gente, como por no dejar. Pero cuando estuve allí, emmm... yo no me arrepentí y hasta ahora no me arrepiento, porque logré muchísimas cosas, estoy muy, muy contenta con la carrera que escogí y creo que si fue cuestión de suerte, fue muy buena suerte el haber entrado a la carrera porque me ha dado muchísimas oportunidades. Me gustó porque, pensé que el aprender Inglés era una buena salida en estos tiempos. Eeee... uno, uno escucha o ve en televisión que, que el Inglés es muy importante y dije, qué chévere aprender Inglés. Nunca pensé qué chévere, voy a enseñar Inglés, sino que dije voy a aprender Inglés y francés, qué rico, puedo viajar. Y, y la verdad la meta no, no era enseñar Inglés, básicamente era aprender a hablar el Idioma, trabajar en traducción, pero cuando llegó la oportunidad la aproveché y me ha ido muy bien y estoy muy contenta. Obviamente tengo que seguir aprendiendo y todo, pero me ha ido bien.”

De la misma manera, el Informante No. 2 precisa cómo fue la toma de aquella decisión: “¿Cómo llegó yo a ser profesora? Eeee... Cuando yo terminé la universidad /quiso decir bachillerato/, yo no tenía claro qué era lo que yo quería estudiar. Eeee... antes de, de iniciar, digamos algún estudio, en Inglés, con Inglés, con el Inglés, yo estaba, como te decía antes, en el conservatorio. Pero como cuando yo llego ya a, a, ya tenía yo... tenía yo la oportunidad de iniciar el estudio de violín y... y... ya tenía digamos lo suficiente, el rendimiento académico y todo, no, no... se me dificultó por diversas, diversas circunstancias. Entonces, yo, yo inicié en el Colegio Mayor /institución de formación técnica de la ciudad de Popayán/ y estudié allá ocho semestres. Eeeee... allá, de allá nace el gusto por el Inglés. Y por lo general, siempre en mi casa, mi hermano, siempre, como... le gustaba la música en Inglés y estaba como esa influencia y siempre ha sido ese gusto. Entonces... yo, cuando terminé la uni... el colegio, la verdad yo quería ser médica, pues como la influencia de los papás y todo lo que ellos esperan de uno, que de la carrera, que es socialmente mejor vista y eso... pero yo me presenté a dos carreras, porque para medicina no me alcanzaba el puntaje. Entonces yo me presenté a Lenguas Modernas porque yo tenía pues la bases del Colegio Mayor y también había un gusto pero no había un interés real. Y, y, a Ingeniería Civil. Yo pasé a las dos carreras y más por, por el gusto por el Inglés, yo, yo inicié los estudios allá. Pero nunca pensé yo ser ingeniera civil por matemáticas, no me interesa en absoluto. Entonces ahí ya nace y yo vengo a la universidad y hay, un ambiente de confianza porque yo me siento que yo entiendo un poco más, yo traía pues las bases del Colegio Mayor y le cogí muchísimo cariño a las cosas. Claro, claro que... yo cuando inicié los estudios yo no tenía claro qué era la docencia. Yo no tenía claro en si qué era realmente lo que yo iba a ser; o cómo me estaba formando. Claro, yo descubrí eso ya, como al, séptimo semestre, sexto semestre. Que yo ya, yo al principio, la idea no me, me atraía para nada porque simplemente, simple y llanamente era por Inglés; por saber hablar Inglés, por entender, por, si, por... más que todo por eso, por producir. Y ya viene también, junto con el francés que ya uno le coge el, el, el gusto, también nace el gusto por el francés. Pero no, no era que la docencia y que yo era consciente que iba a ser licenciada, que iba a ser o docente o profesora, no. No, para nada.”

El Informante No. 3 a su vez plantea a través de estas conversaciones, cómo las decisiones por un futuro se dejan a la arbitrariedad de los devenires de la suerte misma. El informante no tiene temor por descubrirse y compartir que se convirtió en docente... “Por azar. Si, porque yo decía no, yo quiero ser traductora simultanea. Yo no quiero saber nada de ser profesora, a mi no me interesa, qué jartera ser profesora. ¿Cuándo yo empecé? Como siempre uno llega como un poquito desubicado del colegio. Entonces estaba, entre Administración o Idiomas, porque mi hermana es profesora de Idiomas, es licenciada en Idiomas. Entonces, de todas maneras a mí me gustaba mucho el Inglés

desde el colegio. Era siempre la mejor, me iba súper bien... mis compañeras del colegio... que no que ayúdeme en esto, que en esto, en esto que no sé qué... Era muy buena en Inglés. Y me gustaba mucho... lo mismo el francés y me inclinaba por eso, pero más por administración. Pero, obviamente no pasé. /risas/ Entonces, me decidí... Luego administración, pero no estudié en la del Cauca sino que estudié en otra parte y me gustó bastante. Luego se me pasaron las inscripciones y no entré. Y entonces mi papá me dijo: no pues tiene que ponerse a hacer algo: entre a la universidad. Y yo, pero a qué me meto si yo no quiero, yo no siento, vocación, por nada. Entonces, no pues usted verá, métase a idiomas. Y yo, bueno, pues me gusta, siiii, yo me voy a meter. Entonces me metí y pasé y quedé hasta entre las primeras. Y entré y desde el principio yo decía, no, yo quiero ser traductora. Yo estoy estudiando Inglés y francés para ser traductora, porque yo no quiero saber nada de ser profesora. Pero no, como te digo, yo, no sentía esa inclinación hacia, enseñar, hacia la enseñanza. En ningún momento. Yo decía: 'No, qué jartera aguantarse esos peladitos'. Qué tal, si voy a trabajar, que trabaje con personas más grandes: /timbre de teléfono/ si voy a trabajar que sea, que no sea con gente de tantos a tantos años, porque son muy aburridores; que no sea de tantos a tantos años. Osea, siempre poniendo trabas para esa enseñanza. Pero ya después me di cuenta de que lo importante era enfrentarse la primera vez."

Pero independiente de estas posturas iniciales, hay otros docentes que con más convicción, optan por la docencia como posibilidad. Y aquí hay una coincidencia con aquellos que no lo hacen de esta manera: disfrutar el ejercicio profesional una vez han pasado por una etapa de formación. Por ejemplo, el Informante No. 4 plantea: "¿Cómo llegué a ser profesora de Inglés? Pues, para empezar a mí el Inglés, yo creo que desde que tengo uso de razón a mí me ha encantado el Inglés. Y en, pues yo no lo consideraría así enseñar, enseñar. Todo el mundo siempre enseña algo, alguna vez y yo desde que estaba en el colegio, siempre les ayudaba a mis otros compañeros, a... no ayúdame tal cosa, a explicar. Y entonces cuando a uno le gusta algo, entonces uno dice rico. Uno todos los días le enseña algo a alguien, no necesariamente tiene que ser enseñanza de Inglés. /pasa motocicleta/" El Informante No. 5 también coincide con este planteamiento al afirmar que: "Bueno a mí... desde siempre me gustó el, el Inglés. Me parecía muy rico... me parecía interesante y era rico saber... querer pronunciar y querer saber otras cosas y entender las películas y todo eso. Entonces me decidí a... a... a buscar una carrera de estudio y me decidí por... la leí, licenciatura en Inglés-Francés."

Y el Informante No. 6 deja ver cómo una influencia oportuna puede inclinar la balanza a favor de una carrera u otra: "¿Cómo llegué a ser profesora de Inglés? A ver, yo creo que, básicamente, mi profesora de Inglés /voces de niños nuevamente/ en el bachillerato sembró muchísimo de eso en mí. Tuve la fortuna de contar con la misma profesora desde séptimo hasta once. Entonces, era una persona, ella era una persona muy, muy dinámica que nos... trabajaba el Inglés de una manera diferente y nos hizo que, nos hizo querer el Inglés. Y ella nos hablaba tanto de la importancia de hablar Inglés y de hablar Inglés y yo decía: vé, a mí me gustaría ser como ella, ¿sí? Porque era genial, ella nos inculcó, digamos, ella no /la voz de un niño se hace muy fuerte/ trabajaba mucho la parte de 'speaking' /niños hablando/ pues porque era como la mayoría de los licenciados, que hacen su carrera... que hacen su carrera y quedan allí ¿sí me entiendes? Pero... ella nos trabajó mucho la parte estructural, no la parte de estructura, la parte de traducción, no muy centrada en la parte de 'speaking' y de 'listening' pero ella fundó en mí unas bases muy grandes... que yo quería ser como ella, digamos, si yo enseñara Inglés me gustaría ser como ella y por ahí empecé... por ahí empecé. Después, pues como te digo, mi idea era trabajar /niños hablando/ medicina o lenguas... debido a que no entré a medicina, empecé a estudiar lenguas y fue algo que me gustó."

Y el ejemplo típico de la herencia genética está en el Informante No. 7 que ha encontrado un tema común desde siempre en su hogar. Y está comprobado que una de las mayores influencias para la

selección de una carrera profesional está determinada por la misma imagen que se construye en el hogar como ideal. Este informante sostiene que: “Eeee... yo creo que empezó... /pausa/ Primero soy normalista. Entonces, tenía que seguir, tenía y quería /motor de un carro/ seguir como con la pedagogía. Entonces yo terminé la Normal, yo dije yo quiero seguir una licenciatura, para, para seguir con el, con la misma rama. /pausa/ Y dentro de todas las licenciaturas que existían, la única que me convenció era la de Lenguas Modernas Inglés – Francés. Entonces por eso ingresé a la, a idiomas como tal. /pausa/ Y ¿cómo llegué a ser profesora de Inglés? Pues, porque seguí con mi proceso de, de los 10 semestres muy juiciosa y en octavo semestre hice mi práctica de Inglés y allí empecé como profesora de Inglés, en octavo semestre, haciendo mi /sonido de martillo y voces/ práctica y después ya continué trabajando... Desde pequeñita, porque bueno, según me cuenta mi mamá, yo solía coger todos los muñecos y sentarlos enfrente de mi cama y todo lo que tuviera /motor de una moto/ ojos y boca o algo que se pareciera, me paraba allí a enseñar, les transmitía un poco de cosas. Entonces, desde allí empezó como ese, como querer enseñar y siempre, siempre me caractericé por estar, como ordenándole a los demás, entre comillas ordenándole, lo que tenían que hacer, durante todo mi proceso de escuela y de colegio, pero ya... Eso de alguna manera era la figura de docente para mí, porque la, toda mi familia mis tíos, mis primos, mi papá, son docentes. Entonces esa era como la imagen que yo tenía de ellos. Especialmente la de mi papá, porque mi papá era el rector de del colegio. Entonces él siempre tenía una imagen muy seria, de orden, de hagamos esto, hagamos lo otro, organicemos esto, organicemos esto. Entonces esa imagen siempre como que la tuve de, de, de guía y ya después nos tuvimos que cambiar de La Vega, donde estaba estudiando, donde empecé Anexa a la Normal, nos cambiamos y pasé a un colegio de Hermanas Salesianas. Entonces cuando yo terminé mi primaria en Hermanas Salesianas yo dije, no, yo no quiero seguir esto. Yo no, definitivamente yo no sirvo ni para secretaria ni para nada más; yo quiero ser profesora. Entonces me devolví para, para La Vega, a hacer la Normal en La Vega. Desafortunadamente a mitad de año no pude seguir en La Vega, pero entonces seguí aquí en Popayán, en la Normal de Señoritas y me gradué.”

De cualquier manera, es evidente que este país debe trabajar aún mucho más fuerte en el fortalecimiento de programas que le ayuden a descubrir a los estudiantes su verdadera vocación y que este proceso esté determinado también por las demandas de profesionales para el país y sus regiones. Basta recordar que las universidades públicas hacen muy pocos esfuerzos por ofrecer programas diseñados para las regiones apartadas en las que sus jóvenes puedan acceder a estudios de educación superior convencidos de que su futuro está en su misma región y que son ellos los responsables de diseñar un futuro más promisorio para sus pueblos. Si no se trabaja con los estudiantes en la educación básica para que puedan tomar decisiones mucho más reales y menos inciertas, es posible que se siga permitiendo la formación de profesionales que el país no requiere.

Ahora bien, ¿cuáles son los primeros pasos que da el estudiante-docente hacia su desarrollo o formación como docente? Las primeras experiencias que se tengan son clave en el desarrollo de un estilo particular, de una manera de ser y de sentir la profesión. Es interesante descubrir cómo son de variados los inicios de los docentes aunque convivan en un mundo tan pequeño y aparentemente tan similar como el de una ciudad intermedia. Para algunos, la escuela básica fue una gran oportunidad; para otros no hubo esa posibilidad de mirar su futuro profesional o sus influencias inclinaban la balanza a otras tareas. De igual manera se puede entender que el elemento en común en todos los informantes es la voluntad manifiesta por querer hacer las cosas bien y por evitar la réplica de modelos que desde sus vivencias y experiencias particulares han encontrado como negativos. Es decir, allí puede evidenciarse de alguna manera un principio de responsabilidad civil que la sociedad demanda en sus profesionales y particularmente en aquellos seres que tienen la tarea de formar a las nuevas generaciones y en algunos casos a las generaciones más adultas también. El

Informante No. 1 relata cómo fue esa etapa inicial de formación: “Ha sido genial. Al principio, fue duro porque, bueno a pesar de que ya tenía cierta experiencia como profesora porque salí de un colegio pedagógico, pero fue un poco difícil porque, porque no sabía, no sabía qué actividades hacer, no sabía cómo empezar porque pues obviamente al principio como todo es difícil, llegaba como a, a decepcionarme, a frustrarme porque veía que, como que no avanzaban mis estudiantes y, /el Investigador aclara garganta/ y no sé. Entonces me... eso me entristecía, me frustraba un poco. Pero poco a poco con la experiencia que uno va adquiriendo en, en los sitios donde trabaja, uno se va dando cuenta de muchas cosas y va mejorando cada día y pienso que, que voy bien, pero tengo que mejorar muchísimo más y estoy muy contenta. Es algo, es genial para mí, me gusta muchísimo trabajar con gente joven. La experiencia como docente en el colegio fue terrible. Fue terrible porque desde, desde el primer, yo recuerdo que empezamos práctica docente en octavo, fue horrible porque los profesores eran como, como una amenaza para uno. Ellos te, te, te presionaban todo el tiempo con la nota y tenías que hacer todo lo que ellos decían, pero no era por, por el hecho de aprender a ser profesor o tener cierta experiencia en eso, sino por cumplir con el requisito que era básico para el bachillerato. Los profesores consejeros eran terribles. Recuerdo que nos trataban muy mal, en todos los sentidos. Osea, nos, nos menospreciaban, podríamos decirlo así, porque obviamente éramos estudiantes, apenas estábamos empezando y... tuvimos experiencias muy negativas con respecto a eso, muchísimas compañeras terminaron odiando la docencia, por, por eso. Porque obviamente, uno al principio se equivoca, comete todos los errores del mundo, pero no había alguien que te dijera, no mira eso no es así, sino que era solamente la crítica y no, no había algo que lo motivara a uno a mejorar. Porque pues si a uno lo critican, pues obviamente uno se para allí. No, pienso que no. Pienso que lo que aprendí allá, no, pues no, no me ha servido de mucho acá, porque cuando empecé la práctica acá en la Universidad, pues yo estaba llena de expectativas y... si hubiera tenido en cuenta lo que pasó allá, no hubiera querido ni saber nada de enseñar porque fue terrible. Pero no, no creo que haya influido ni que me haya aportado nada, porque la verdad lo que hicimos allá no fue algo, algo bien hecho; fue algo por cumplir un requisito, nada más.” Sin embargo, a pesar de que este informante quiera recalcar que dicha experiencia no le aportó mucho, se puede ver en su actuar y sentir que sí favoreció en él una mirada más humana a sus prácticas pedagógicas.

El Informante No. 3 indica que sus inicios como docentes no fueron nada halagadores ni prometedores hasta que pudo encontrar una respuesta positiva de parte de sus estudiantes: “Entonces, fui a los Estados Unidos. Y ya empezaba uno como a hacer los primeros pinitos en la enseñanza, que ya nos tocaban muchas, muchas clases de teorías de educación y esas cosas. Entonces, uno se empezó a dar cuenta; ya nos empezaban como a meter la enseñanza y esas cosas. Entonces, ya después de que llegué de Estados Unidos y eso fue como te digo por azar, porque dijeron, ¿usted quiere trabajar en la Unidad? Yo: Sí. Entonces, yo dije: sí. Ah, bueno esta noche empiezas y eran las cinco de la tarde y empezábamos clase a las seis y media. Y yo llegué y fue un shock total, porque... yo no sabía qué iba a hacer, iba a coger el curso de un profesor que... o sea, dividieron el curso porque era muy grande, entonces, iba a coger la otra mitad, los muchachos, ya estaban acostumbrados a ese profesor y fue como unnn, un cambio que ellos sintieron y que yo sentí también porque yo sabía que ellos, lo estimaban. Entonces fue como llegar a romper, todas esas, esos nudos afectivos que se crearon con el otro profesor. Y si, empezar y la verdad fue bastante duro porque eran adolescentes y se veían casi de mi misma edad... y pues no me prestaban mucha atención... Yo sabía que yo estaba haciendo lo mejor posible y poco a poco si, dije no, esto no es lo mío, yo esto no es lo que yo quiero hacer... porque no... A punto de terminar. Pero todavía no había empezado la Práctica. No, no había hecho práctica. Fue después de ese curso que empecé la práctica porque nosotros empezamos como en octavo... pero ese, esa, mi primer curso fue un shock, porque esos muchachos, como te digo, yo me veía casi de la edad de ellos y ellos no me hacían caso y yo les decía que hicieran algo... y entonces, no impartía esa autoridad sobre ellos. Pero la verdad,

al final, al final ellos se sintieron muy contentos, ellos pues me expresaron su, su gratitud y su cariño. Pues yo la verdad no pude decir lo mismo: no, que ustedes fueron el mejor curso porque me, yo me sentí así. Y después ya vino, vinieron otros... otros sucesos y, y empecé ya a dar las clases, y la verdad, ya el segundo curso que tuve fue excelente. La experiencia fue muy buena, recuerdo que, era en las clases yo iba y ellos, lo tenaz era que eran personas mucho mayores que yo... y con muchas ganas de aprender, era gente que quería estar ahí, que quería saber cosas nuevas, que necesitaba el Inglés por una u otra razón, pero la diferencia con los otros muchachos era que estaban ahí porque los estaban obligando, que porqu, porque se acababan de graduar y, entonces, los papás decían qué más los vamos a poner a hacer, metámoslos a hacer el curso de Inglés. Que necesitaban el Inglés para el ICFES, pero pues no eran esos intereses personales de que yo quiero porque yo sé que lo necesito. Entonces con el otro curso fueron personas mayores, nos entendimos muy bien, les cogí una gran estimación y ellos a mí también. Y sentí, que sí, que, que servía para eso, para ser profesora de Inglés.

Y el contraste se puede encontrar en personas como el Informante No. 5 que inicia sus labores como un ejercicio que se construye en el hogar y que de allí se empieza a proyectar a la comunidad: “Ha sido muy rica... porque empecé con un grupo de dos niños... dos niños... con el que tenían de pronto problemas para pasar la materia en el colegio. Eeee... después seguí con tres niños, cinco niños, diez niños. En un barrio, por medio... contacto de... de estos dos niños... les gustó la forma como yo enseñaba... les gustó la metodología que usaba... la metodología que usaba... que era, no del profesor, aquí, muy serio, usted allá, sino que era molestando, que... hacerlo divertido. Entonces por ahí empezó todo, ya de... como empezar a manejar un grupo... ya... puedo manejar un grupo, puedo hacerlo y se ven los resultados. Después de ahí, vino mi primer viaje. Y cuando volví, entré directamente a una academia, de, de Inglés; y a partir de ahí, mi crecimiento como docente fue cada vez mejor.”

Y qué decir de unos inicios que a pesar de las dificultades propias del trabajo en las zonas rurales, deja riquezas, grandes enseñanzas y posibilidades de disfrutar lo que se empieza a hacer cuando la actitud que se asume es netamente positiva. Así se expresa el informante No. 6: “Por ejemplo, la experiencia que tuve que fue una experiencia muy bonita, que me dejó muchísimo. Fue la experiencia que tuve en un pueblo que se llama Puracé, donde me llamaron a hacer un trabajo especial con campesinos indígenas trabajando Inglés. Era como un curso con objetivos específicos donde lo que se quería era... como orientar a esta gente, a los campesinos y a los indígenas a trabajar en Inglés, en función al turismo, ¿si me entiendes? Osea, Puracé es un pueblo muy turístico, por el volcán, por su parque natural, entonces allá va mucho turista, entonces como que, venga aprend... enseñ... aprendamos Inglés, enseñémosles cómo dar la información en Inglés, vea coja el bus váyase hasta allá, cómo pide la aguapanela pa'l frío, y cosas así. Entonces un trabajo genial, allá trabajé eeee... un año y medio. Me tocaba viajar todos los sábados. Pero era tiempo, digamos, era desde las 7 de la mañana hasta las 7 de la noche el sábado, osea, si iba un sábado era para... aprovechar el sábado... era un curso pesado, era un curso pesado... pero la experiencia fue genial, osea, trabajar con esta gente que nunca ha tenido contacto con un idioma extranjero, eeee... O el contacto que han tenido con los turistas pero que ellos... es un contacto muerto, porque es un contacto de allá, para acá, y que ellos no pueden responder. Entonces con ellos trabajé la parte del Inglés y me fue muy bien, eeee... tanto, que me pidieron que les trabajara español, que me parecía como raro pero pues ya lo veía como integrado, el español al Inglés, y fue lo que hicimos. Entonces yo trabajaba, trabajé allá, en Inglés y en español. Eeee... Digamos, ellos no podían ofrecer un transporte fijo y entonces tenía que irme en lo que tocara. Me iba en el lechero, entonces era pesado, digamos salir acá, estar allá esperando el carro a las cuatro y media de la mañana y llegar allá a las seis y media, a las seis, y esperar una hora para que abrieran el colegio, a las siete, muerta de frío,

allá hace un frío terrible y lo mismo a las siete de la noche, digamos, tenía que venirme con el carro de la Caja Agraria muy seguro, entonces... sí, entonces cuando dejé de venirme con ellos, me tocaba venirme en lo que pasara, moto, volqueta, chiva. /risas/ Entonces fue muy difícil por eso, digamos, las condiciones de llegar allá.”

El testimonio del Informante No. 8 refleja otro elemento significativo en la formación docente, en sus etapas iniciales. De una parte, muchos estudiantes permanecen en las carreras sin una conciencia real de lo que será el ejercicio profesional; de otra parte, el formador de docentes o profesionales en general, está allí en la universidad no sólo para impartir conocimientos sino también para sembrar semillas de amor por la profesión que escogieron sus estudiantes. Aquí podemos ver claramente los dos elementos: “A ver, eso, fue también por accidente. /risas/ Todo ha sido por accidente en mi vida. No mentiras. Eso es mi vida. Este... me ofrecieron la oportunidad de trabajar en un colegio nocturno, no estaba haciendo nada en las noches, andaba como de... de mucha farra y todo eso. Entonces decidí como arreglar mi vida... trabajando /risas/ y, lo hice así. Entonces pues fue chévere, yo creo que el contacto con la gente, yo creo que lo más importante es llegarle a la gente y que uno le enseñe a querer, tanto como uno quiere, algo a la gente. Eeee... llegar y encontrar, gente con, darse cuenta que, por ejemplo, gente todo el día trabajó en una galería, desde las cuatro de la mañana, o darse cuenta de que hay una señora de 55 años y quiere aprender y que está allá, sólo por el, el deseo de terminar algo que comenzó... muchísimas cosas. Entonces eso me ayudó mucho. Comenzamos lo, lo que ser profesora, bueno ahí, comenzó. Me empecé a enamorar. Después me dieron la oportunidad de empezar en otra parte y así, poquito a poquito comencé y fue bien interesante. Es decir, ahora siento que me falta, ahora, sí, sí, sigue faltando, sigue faltando... mmmm... me gustaría perfeccionar más, me gustaría aprender más porque uno, siempre que uno llega a un salón de clases, uno puede encontrar una situación que nunca ha vivido antes y que, a veces se le sale a uno de las manos, entonces, me parece, bien interesante. Poquito a poquito, yo creo que me han enseñado a querer esta carrera y ver que hay gente convencida de que, de que esto puede volverse un proyecto de vida y gracias a Dios, conocí esa gente y me enseñaron a amar el Inglés como lo he amado. Entonces eso es importante; yo creo que, encontré a las personas eeee... adecuadas, eeee... en el tiempo y en el momento, eeee... en el momento y en el espacio adecuado. Entonces eso fue importante, yo creo que si no hubiera encontrado esas personas, yo hubiera, me hubiera rendido y no hubiera seguido con eso, en este momento estuviera en otra cosa totalmente diferente; tal vez eso.”

Pero en este descubrir personalidades, determinar las influencias siempre existentes en los profesionales y el ejercicio de su profesión da luces acerca de las razones que llevan a los docentes para ir adoptando modelos y características que en muchos casos terminan acercándolos aún más a los modelos que tuvieron en su formación. ¿Qué los influenció o los ha influenciado para ir moldeando ese nuevo rol de profesor? Aparece en el discurso de los docentes recién egresados el docente-formador como una fuente de inspiración, ya sea positiva o negativa. Y aquí hay que traer a la memoria que la inspiración puede determinar la imitación de modelos o de la misma manera el rechazo a modelos anteriores cuando se asume una posición crítica o no se ha contado con la suerte de tener formadores que hayan roto los paradigmas de modelos metodológicos repetitivos y estáticos. El informante No. 1 menciona cómo fue la experiencia con sus docentes: “Yo creo que influyó bastante. Yo siempre tuve en cuenta, a una de mis profesoras de francés. Yo recuerdo que las clases de ella eran, a mí me gustaban muchísimo porque, porque yo sentía que aprendía cantidades en una sola clase, porque ella era muy exigente pero al mismo tiempo era muy divertida, muy tierna, sabía llegar a nosotros. Y yo siempre dije que me gustaría mucho enseñar como ella, porque yo aprendí cantidades con esta profesora y la quiero muchísimo y me parece que, pienso que lo que, lo que, osea, es chévere que uno piense en un profesor, no. Yo a esa persona la aprecio

mucho porque me enseñó gran cantidad de cosas de lo que sé y además porque es una excelente persona, porque me colaboró, me ayudó en esta situación. Hay muchos profesores que... que me dejaron cosas muy buenas y que yo pongo en práctica en las clases. Generalmente trato de ser un poquito exigente. A mí me gusta que mis profesores sean exigentes. Y... y yo creo que eso lo he tomado de ellos porque esa es la manera... pues porque pienso que se debe trabajar así. Exigirle a los estudiantes porque ellos pueden dar muchísimo y pues hacerlo así.” Es decir, se asume que la figura de formador con un sentido humano que se preocupa por el estudiante es vital para muchos docentes, como en el caso del Informante No. 1. Y es por esta razón que este Informante valora como vital y modelo a seguir a una de sus docentes. Nótese que no se refiere a todos los docentes sino a uno en particular, lo que también llega a aportar que no es una característica sobresaliente en los formadores. De igual forma, el Informante No. 4 coincide con este planteamiento al afirmar: “Hay unos profesores excelentes. Yo creo que... gracias a Dios, en mi proceso, digamos nosotros tuvimos el apoyo de unos profesores excelentes que, que nos dieron esa, esa parte pedagógica, ese, ese apoyo tanto académico como personal también. Yo creo que de ellos, yo diría de ellos gran parte, es digamos el resultado de tal vez lo que, lo que ahora yo manejo y de todo eso. Pero en especial, digamos de que... de que yo tal vez culmine ahora con esta etapa, ¿no? Eso es lo que yo creo.”

El Informante No. 2 también tiene como base el concepto anteriormente presentado por el Informante No. 1. Adiciona elementos de carácter metodológico que se recogen como positivos y dignos de perpetuar: “Influyó de una manera muy positiva. Porque, siempre uno cuando ya, si algún profesor a uno lo tocó de alguna manera, uno tiene un espejo ahí y un ejemplo y uno siempre quiere como llegar allá. Cuando uno es consciente de que la vocación es ser docente. Entonces, uno tiende a repetir eso; uno tiende a repetir eso y yo lo hago; yo lo hago. Ahora que yo ya entiendo, ya comprendo, emmm... lo importante que es la observación. Yo lo hago todo el tiempo. Y la influencia de ellos es clara, es clara; en algunos casos, por ejemplo, ser estricto; tener en cuenta la disciplina, mmm... el trabajo y la evaluación también es una influencia. Hubo alguna influencia de mis profesores en la evaluación, como yo evaluó... como yo evaluó a mis estudiantes, emmm... el, el tipo de trabajo que, que yo veía o que, que de alguna manera se aplicó a mí cuando yo era estudiante. Si, yo... por decir, yo he reproducido eso, ese tipo de trabajo, en muchas, muchas, si, muchas ocasiones.”

Pero así como se resaltan los valores considerados positivos, hay docentes recién egresados que tienen muy en cuenta que ciertas actitudes de un docente afectan el desarrollo y formación de sus estudiantes y que por lo tanto no deben ser repetidas. Si los docentes formadores de formadores conocieran este tipo de juicios expresados por los docentes recién egresados (que los plantean cuando sienten que ya los formadores no pueden tomar represalias) podría convertirse en un punto de partida para replantear su rol en las licenciaturas. La lectura que se puede hacer de lo que el Informante No. 3 aporta es clara al respecto: “No. Yo no tengo ninguna teoría, de que yo digo que fulano dijo que tal cosa, que así se aprendía mejor el Inglés... Osea todo eso que yo hago, lo saco de mi experiencia. Osea, yo no quiero enseñar de la misma manera en que a mí me enseñaron. Yo quiero ser... yo quiero, no el, el método súper innovador de XX. No. Sino como ser, uuuno, como te digo, tratar de no hacer las cosas que hicieron conmigo. ¿Por qué las cosas malas? Las cosas buenas sí, para qué, yo... las imito mucho. Las cosas en muchas que más me gustaron, yo las imito. Pero las cosas, que me causaron frustración y alguna cosa, trato de evitarlas al máximo...” Este informante va más allá de los comentarios generales y deja para esta investigación un ejemplo particularmente claro para tener en cuenta: “De no, de no tratar de, de, como de, de alentarlos porque yo también tenía otra profesora que era profesora de francés y, yo he tenido problemas para escribir y yo lo sé... pero ella me decía: ‘No, si tratas de hacer esto, tal vez te mejores’. Cuando quieras hacemos esto o

hacemos lo otro. Y yo mejoré muchísimo mi escritura en francés, pero en Inglés no. Porque además de que tres semestres, tres semestres, dos semestres me tocó con la misma profesora. Yo iba como que para atrás, para atrás, para atrás. /risas/ Y ella me hacía escribir y nooo... yo escapaba como hasta de llorar; en cambio con la de francés no, yo decía no, es que con esa profesora... y yo me he dado cuenta que los estudiantes, dicen: profe, ¿si he mejorado o será que yo definitivamente no soy buena para esto? Pues yo de entrada yo no los desaliento. Yo si a veces sé que pues sí les cuesta mucho trabajo pero, tratar, tratar de darles ese incentivo de que sí son capaces, de que pueden hacerlo y me ha dado buenos resultados; y yo me he dado cuenta que hay personas que han mejorado. Yo les digo, no, cuando quiera venga a tal hora y nos dedicamos a esa hora, y trabajamos y trabajamos hasta que usted sienta que sí puede hacerlo, cuando ya haya agotado todos los recursos, dice no pude, pero si apenas, medio ha venido a las clases, y se siente mal, no ha agotado otros recursos. Entonces, entonces esas fue las buenas cosas que hicieron, fue alentarme, darme ánimo, de que si se podía hacer, de que con esfuerzo sí se lograban hacer las cosas. Eso es lo bueno que yo he tomado. Y lo malo, no, pues no es desalentar a las personas de entrada y decirles no, como usted no sirve, no ni pa'qué están aquí, ¡váyase! No, darle ánimo a las personas para que sigan adelante.”

Ese ejercicio de tratar de mirar el espejo retrovisor para encaminar el rumbo es un aspecto que de una u otra manera está allí presente en cada docente. Es decir, la experiencia de vida es la que fundamenta inicialmente el ideal de docente que se quiere tener, lo que se quiere ser. Por ejemplo, el Informante No. 5 dice: “Más... Yo pienso que me... hubo una persona que a mí me influyó muchísimo. Era, una docente que estaba allá con nosotros que era Rayda Márquez. Ella nos, aaaa... nos exigía mucho en, en... la pronunciación y el manejo de, de vocabulario... propio, ¿sí? Y yo pienso que es eso, era siempre tratar de... listo, no se pronuncia así... no sé cómo se pronuncia esto... vamos a buscar en el diccionario cómo se pronuncia. Entonces yo pienso que, influencia, mucha de Rayda Márquez. De los demás profesores, como ya tee... le había dicho, era tratar de no cometer los errores que ellos cometieron conmigo y que no, las clases no se volvieran tan, monótonas como fueron algunas clases.” Y el Informante No. 8 también plantea que “A ver, es que /aclara garganta/ cuando yo hablo del Programa de Lenguas Modernas, hablo desde mi percepción de estudiante. Hay mucha mediocridad. Yo traté de no serlo, yo traté de aprovechar lo que más pude del programa. Ahora, cuando estoy enseñando, hablo desde mi puesta, desde mi, desde mi, desde mi, desde mi punto de vista como profesora. Yo he tratado al máximo de hacer a mis estudiantes. Es decir, decirles: miren, ustedes al máximo tienen que estudiar. Osea, he creado una dinámica muy interesante emmm... es diferente. Bueno, yo no sé si es diferente o no. Jamás había pensado en eso. Pero yo creo que ellos en este momento son lo suficiente autónomos para decir, si yo puedo seguir estudiando solo; yo puedo aprovechar este profesor al máximo. Pero uno lo hace. Es decir, y... en el programa yo sentí eso, hay mucha mediocridad por parte de los estudiantes. Acá es diferente. Acá, en los cursos de la Unidad es diferente porque todas las personas que se matriculan ahí quieren aprender Inglés. Y solamente tienen ese deseo de aprender Inglés. Es decir, quiero manejar la lengua. En el programa es... hay que ser profesor. Hay un énfasis totalmente diferente. Es decir, simplemente es aprender algo, pero saber también enseñarlo a la vez. Entonces tienen dos cosas muy diferentes. Yo creo que son... si, tal vez son dos perspectivas distintas, ¿no? Y yo en la Unidad puedo hacerlo con mis estudiantes, puedo hacer a mis estudiantes. Acá, pues claro, un profesor puede hacer a los estudiantes, pero, pero lo siento muy distinto. De todas maneras es a otro nivel, ¿no? Es otro nivel muy diferente. Entonces, no sé, no creo que... esté equivocada... mucho, fue mucho. En muchos aspectos. Hay profesores que yo no sigo para nada. Es decir, yo creo que, los mejores pedagogos que yo he tenido, aparte de decir... uno no aprende pedagogía en una clase que se llame pedagogía. Obvio, para mí es obvio que eso es vital; es decir no se puede manejar de otra manera. Para mí fue muy importante tener una pedagogía de las lenguas porque, me enseñó

muchísimo, del Inglés. Pero los mejores pedagogos que uno tiene son los profesores. Es decir, yo en este momento estoy segura que no sigo profesores. Hay actividades que los profesores hicieron que yo no nunca sigo. O hay cosas que... para mí fueron bien importantes. Mis profesores, yo los exploté, al máximo. Yo siempre fui como la jartica del salón, pues por ser la que siempre le buscaba los peros a todo, pero pues me enseñaron mucho. Hay cosas que ellos me enseñaron y que yo sigo, que yo sigo; y creo, mmmm... los mejores pedagogos, pues sí, he tenido los mejores pedagogos ahí. Es decir todo depende como uno lo quiera ver, simplemente. Emmm... y seguir estudiando. Hay muchos pedagogos ahora que uno no conoce y los puede conocer por Internet. Es decir, en este momento el que no quiera mejorar en su parte profesional, su formación, es porque no quiere. Es decir, tantas formas de aprender ahorita, ya uno no puede quedarse estancado, uno no puede quedarse estancado... y seguir. Pedagogía, es vida, para mí.”

De otra parte, cuando se le interroga a los docentes recién egresados por sus metas, en ningún otro aspecto se encuentra mayor coincidencia como en este caso: seguir estudiando. Y es que de acuerdo con los argumentos presentados por los informantes, se hace claro que un pregrado ya no es más que el primer paso en la construcción de una carrera y una personalidad académica. Se sabe que los aportes de pregrado, si bien son importantes para desempeñarse en un campo laboral determinado (en este caso la docencia de idiomas extranjeros), no son suficientes para alcanzar metas más importantes. Pero en general, se depositan todas las esperanzas en el estudio de postgrados como la alternativa para suplir vacíos conceptuales y como el camino para mejorar estatus, ingresos y posición. Los discursos de los siguientes informantes dejan ver esta temática y plantean así el deseo de ser y hacerse importantes; la aspiración de seguir estudiando. El Informante No. 1 expresa: “Bueno, eeee... en este momento, creo que sí. Ya tengo las cosas más claras, por lo menos con respecto a mi vida profesional, tengo las cosas más claras, porque sé que quiero seguir estudiando, quiero... llegar muy lejos en, en lo que estoy haciendo; no quiero ser solamente la profesora del colegio y ya no más. Quiero llegar muy lejos. Quiero hacer cosas grandes. Y como alguien me dijo una vez: usted nació para hacer cosas grandes y me lo he creído y lo voy a hacer así.”

Lo que se plantea anteriormente por el Informante No. 1 es similar para el Informante No. 3 que sabe que su meta está puesta en ganar estatus en los espacios académicos: “Ya eso, se me fueron esas ideas, ahora soy profesora de Inglés. Lo acepto, me gusta, me siento feliz, pero no quiero quedarme siendo profesora de Inglés, quiero ser mucho más pero que tenga que ver con lo que yo he estudiado... Como decana de alguna facultad, rectora de /suenan platos/ alguna universidad, no solo aquí, o en el exterior. Ya... ya, a pesar de tener eso, de no quie... o pues si puedo ser profesora, bien, pero no quedarse solo la profesora de Inglés sino, más para arriba.” Y aunque no se tenga mucha claridad, se sabe que la respuesta está en el estudio y en las oportunidades que de allí se derivan. Mejorar lo que tal vez hoy tengo, enuncia el Informante No. 4, tal vez queriendo con ello plantear que el lugar que se tiene en el momento no es el que se desea: “Muchas cosas. Muchas cosas que... es más, que no las tengo ni bien definidas aún. Pero lo único que yo deseo es hago, esto ahora, cumplir tal vez las poquitas metas que me he propuesto: terminar mi carrera, seguir estudiando y tal vez, si tratar de, de... mejorar lo que tal vez hoy tengo. Y... tratar de buscar una excelencia. Porque obviamente no lo considero como imposible. Pero, pero nada es perfecto. Entonces espero tratar de, de buscar una excelencia y eso es lo que yo quiero ser.”

Para el Informante No. 5 el estudio posterior ofrece oportunidades de mejoramiento y perfeccionamiento de la lengua, aspecto vital porque se está hablando de ser mejor en el objeto de estudio porque ese es el mismo objeto de trabajo y de investigación: “Sí, sí. Quiero, extenderme más... quiero continuar mis estudios, porque yo pienso que uno nunca termina de aprender, sobretodo Inglés... Quiero continuar y ser cada vez mejor. No digo, perfeccionar mi Inglés, porque

eso sería, es muy tenaz hacerlo. Osea, tener un Inglés perfecto. Ni un hablante nativo lo tiene. Pero pienso que si ser... mejor.” Y aunque el Informante No. 6 sabe que el estudio de postgrados le servirá para su desarrollo, sabe que ha llegado el momento para adelantar estudios de maestría porque tiene algo que aportarle a la educación y a comunidades académicas como las que se reúnen en torno a un estudio de este nivel: “A ver, en este momento, eeee... Yo estoy muy interesada en empezar mis estudios de postgrado. eeee... Antes no lo hice, digamos uno puede haber apenas se pudo haber graduado, pudo haber empezado a hacer una maestría, o una especialización, pero yo no sentí que debía, hacerlo, porque, no porque no pudiese, sino porque, veía que, como que llegar a esos, esos estadios, ¿si? es mejor hacerlo como cuando uno tiene que compartir. Digamos yo soy recién graduada y me meto a trabajar en una de estas, en estas maestrías o postgrados y como que uno no tenga que compartir y cuando uno en esos sitios siempre hay gente con tanta trayectoria, yo decía, no, yo voy a esperar, aunque sea a tener dos años de experiencia y arranco con un estudio de estos, para tener... que dar. Voy a recibir pero también voy a aportar. Entonces creo que ahorita estoy lista para eso y estoy esperando, pues mi idea es una maestría, si no se puede en el exterior, entonces hacerla acá me ha servido. Pero yo creo que, lo que uno busca de hacer una maestría en el exterior, es hacer el contacto con el idioma y creo que ya, pues ya lo he tenido y creo que lo, me ha servido mucho y entonces no, no habría ningún problema en hacerlo acá.”

Y aunque haya duda respecto a qué se estudiará o hacia dónde se encaminarán los esfuerzos, los siguientes informantes plantean que es una meta que se vislumbra al final de una etapa de espera o de reflexión. Y frente a esta idea, no hay duda porque se tiene por cierto que el deseo de ser alguien muy importante o porque se sabe que se tiene una misión ineludible y que contribuir al desarrollo de la sociedad es vital. El Informante No. 7 dice: “Hacia muy alto. /risas/ Pero no, no están delineadas. /sonido telefónico/ No están /sonido telefónico/ planeadas esquemáticamente, tengo que hacer esto, voy a hacer esto, voy a terminar esto y seguiré con esto. No, espero muchísimo, muchísimo, eeee...espero ser alguien muy, muy, muy, muy importante en el sentido de que pueda llegar a compartir todo lo que sé, eeee...aprender mucho más de lo que sé ahora. Eso, en general esa es mi meta: aprender mucho más y compartir mucho más. No sé, conocer mucho más de lo que conozco ahora. Esa es como mi meta general. Ahora, ¿cómo llego a esa meta? No sé. Haciendo una maestría y si en mitad de maestría ocurre algo y me toca salirme, entonces listo, vamos a ese otro algo y sigamos, pero no, si, no tengo como un esquema trazado, no, sólo se que quiero llegar muy alto, muy, muy alto.” Y en ese sentido establece el Informante No. 8: “Si, pues, lo que te digo, ahoritica estoy como en un ‘Stand by’, ¿no? Para mí este año si ha sido bien difícil, pues no difícil, ¿no? /suenan platos/ Bien interesante porque hace dos semanas terminé mi carrera. Y durante cinco años mi meta fue sustentar trabajo de grado. Durante cinco años fue graduarme. Es decir después de ese viernes mis metas como que bueno y ahora qué. Pero pues por ahora, empezando... vamos a empezar la maestría, es bien importante, es decir que por dos años más voy a seguir estudiando, pero quiero ser alguien que aporte no sólo a los estudiantes, sino a muchos docentes, ¿si me entiendes? Alguien que haga, alguien que haga algo interesante y que le sirva a mucha gente. Eso quiero hacer, alguien que siga investigando, alguien que, que, que, que siga mejorando; que, que, siga aportando en la parte de la enseñanza del Inglés... Entonces es que hay mucho que hacer, hay mucho que hacer por este cuento. Y eso es bien importante, yo quiero ser una de esas personas que me fascinaría a mi ser en unos quince años o diez años o lo que sea, un, Ricardo Armero, ¿por qué no? Me gustaría tener todo esa, esa, esa complejidad. A mi me, ese tipo me fascina, me encanta esa manera de ser de ese tipo, me encantaría tener una complejidad como la que el tiene, cosas por el estilo. Yo creo que, yo soy de metas grandes... ojalá no me vaya, ojalá y muestres ese video je je je... /entre risas/ en quince años, para ver si es verdad o no.”

A su vez, hay otros puntos que surgen del discurso de los informantes y que dejan ver, sobre todo, sueños y aspiraciones por transformar el mundo y asumir un rol protagónico en la sociedad. Y no es más que encantador encontrar las palabras de un informante como el No. 2 que se quiere convertir en un ser mágico, encantador y que con cierto toque de maravilla, pueda ayudar a los demás. “Yo espero desarrollar una habilidad mágica, para que la gente quiera el Inglés. /lo dice con una sonrisa muy delicada/ Eeee... Alguien decía, un profesor de ética, que uno como maestro, él decía: es algo muy bello que yo recuerdo, decía, yo si volviera a nacer, yo fuera docente. Porque uno como docente es seductor, uno vende, no, es más, no vende, porque uno está hablando, detrás del vende, hay, hay toda una idea de capitalismo, que es terrible y uno, que, que uno ahí está como, bueno, buscando productos y esas cosas no. Uno seduce, uno seduce a los estudiantes. Entonces, es como ese juego de ellos dejarse influenciar, y de uno llegarle a ellos y hacer que ellos produzcan... y de hacer que ellos, ellos, dejen un poco ese miedo porque aprender Inglés, es dejar la lengua madre, es desnudarse, es expresarse en lo más... es, es, es expresarse muy en lo más literal, en la forma de ser o de pensar. Porque uno en la lengua, uno sabe...en su propia lengua, uno se camufla. Uno da muchas vueltas para algo y... para que los demás no sepan cómo uno es. Pero la gente ya cuando está aprendiendo Inglés, se da como es; se da como es. Los... el vocabulario que utiliza. Es todo eso, es como... esa desnudez... y hacer que ellos no se sientan... mal por eso y crear una, una confianza, para que esa confianza, genere, esa, ese amor por la lengua; que ellos, que ellos busquen otras fuentes para ser buenos en lo que están haciendo y sepan que no están perdiendo su tiempo, eso es más que todo.”

Y estudiar la lengua es el propósito del Informante No. 2. Sabe que sus búsquedas están encaminadas en profundizar ciertas temáticas vitales para la educación pero además cruciales para sus aspiraciones y preferencias: “Si, tengo metas trazadas, si. Yo, siento que... osea, diferenciar /no se entiende/ emmm... como es, pienso que, osea, yo concibo la lengua como, como lo decía antes, que es el todo, la vida. Entonces para mi, es muy importante desde ese punto de vista trabajarla, entonces yo encontré un gusto por la literatura, y a mi me encantaría trabajar literatura en Inglés, literatura en francés. Ser un docente así, el que yo le de lugar que se merece, no... no digamos, ahora que vuelvo a lo que yo te decía por ahí, que solamente para capacitar a la gente en Inglés para, para cumplir algún, alguna función digamos, bueno, que se van al exterior que porque el que habla Inglés gana más, ¿no? Ahí como que se trivializa... trivializa un poco ese trabajo y la gente solamente va a eso y no a aprender Inglés porque si, porque se puede hablar de algo, porque se puede ser crítico, porque uno puede expresar lo que uno siente y piensa, ¿no? Entonces si, yo quiero eso. Y también siento que una meta es, trabajar en, con... la semántica. Todo lo que encierra los significados. El significado, no, no en miras a la traducción no, porque la traducción es un trabajo muy difícil. Pero, pero si, si, todo el juego de la semántica y de dónde provienen las palabras y qué tanto puede dar una sola palabra. Todo el juego de significados y eso. Y también formarme más como docente, porque yo siento que me faltó, siento que me faltó. Porque muchas personas y los mismos colegas dicen: qué saca uno con tener una pronunciación divina, una pronunciación perfecta, si uno no puede explicarle a alguien, si uno no puede mostrarle a esa persona, lo que uno sabe... es una, una inhabilidad, de alguna manera. Entonces también formarme... yo no me siento así pero yo siento que a mi me faltó formación como docente. Porque es más, cuando uno llega a la, a la, práctica en la carrera, uno se da cuenta que no, que, que bueno, uno ya com... toma conciencia de lo que realmente es uno como docente. En, en, en este tipo de experiencias el Inglés va a, en quedar relegado a un décimo nivel. Pues por allá, a lo, a lo, más mínimo... que... entonces también formarme más cómo docente, como está allá, bueno listo profesional de lenguas, pero es docente que tiene que, que velar por el desarrollo de, de esos individuos.”

Adicionalmente, el crecimiento personal más que el crecimiento académico es el resultado de una postura clara respecto a lo que se quiere en la vida. Sin embargo, eso no implica que el informante que lo plantea esté alejado de las pretensiones de otros informantes; es sencillamente que también se debe pensar en uno mismo por uno mismo. En palabras del Informante No. 6: “¿Qué espero de mi misma? No, espero, espero no caer cuando digamos que, ahorita uno empieza como con muchas ganas, ¿no? Es como, me acuerdo el primer grupo que, de los cursos de extensión, que yo tomé de primer nivel a cuarto nivel, de la Unidad de Traducciones. Ellos me decían, pero es que tú, empiezas a darnos un tema y te metes en eso y después apareces en otra y como que tienes tantas cosas para dar, que no te queda tiempo. Entonces, es como no perder esa energía y eso es lo que siempre, lo que siempre estoy pensando, que no me vea después como la típica profesora de Inglés que da lo mismo, lo mismo y lo mismo. Entonces, eso es lo que yo espero de mi, no dejar caer esa energía, como, esa energía de, de digamos de juventud, como con esos ánimos que uno quiere transmitir lo que sabe, que nunca se pierda, que siempre está allí y siempre estar como fomentándola. Y obviamente exigirme a mi misma, no quedarme que esta es mi metodología y no darme cuenta que los tiempos cambian, las metodológicas cambian y los grupos todos son diferentes. Entonces, eeee... siempre hay una nueva necesidad y entonces no me quiero quedar estancada y entonces en eso siempre estoy pensando.”

#### **5.4 CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIANTE DESDE LA MIRADA DEL DOCENTE RECIÉN EGRESADO**

Quizás por la misma naturaleza del ser humano de estar en permanente construcción, en constante formación, es que se logra entender que el aprendizaje hace parte del ser mismo y que el individuo jamás pierde tal condición. Es decir, se es aprendiz hasta el momento en que se deja de existir, sea cual se la edad. De esta manera cada individuo conserva un interés innato por el aprendizaje como condición de su propia existencia, como forma de liberación de la personalidad y como refinamiento de la personalidad misma. En esta forma, “el aprendizaje es un fin”; es la búsqueda constante permitida a cada individuo y aquella única condición imposible de violar a los seres humanos. Así como es imposible prohibirle a una persona que sueñe, es imposible también impedirle que deje de aprender porque incluso en la misma prohibición existe una posibilidad de aprendizaje.

Esta reflexión anterior lleva a hacer una segunda aclaración: una cosa es el aprendizaje y otra el estudio. El estudio está más referido a la escolaridad o al ejercicio académico que los individuos desarrollan con un propósito intelectual claramente definido. Es decir, como condición natural uno es aprendiz, incluso si este ejercicio se alcanza desde la escolaridad/autoformación o desde las propias vivencias y como proceso inconsciente.

Esto nos muestra un aspecto bastante interesante cuando se trata del entorno que rodea el **aprendizaje** del Inglés. Si se asume que el aprendizaje es un proceso inacabado, permanente y significativo, y se recuerda que el ser estudiante hace parte, para la mayoría de las personas, de un período fijo marcado con el tiempo de permanencia en una institución educativa y que está ligado a la búsqueda de un **aprendizaje** particular (aprender Inglés por ejemplo), esta misma dualidad debe ser racionalizada por el docente recién egresado cuando descubre que el aprender Inglés no está ligado a una licenciatura de cuatro años sino a un proceso/estilo de vida que una vez comienza, no puede ni debe detenerse. De esta manera es muy fácil entender por qué se afirma que en la configuración del ser estudiante, se debe recordar “que ellos mismos intenten ser mejores; el maestro no es el que enseña, sólo comparte”. Es decir, al concluir su período académico (pregrado) y enfrentarse al ejercicio profesional, enriquecido con viajes a países de habla inglesa, el docente

internaliza que su aprendizaje apenas empieza y de esta manera reconstruye la idea que tenía de estudiante para dimensionarlo desde la perspectiva de su ser inacabado; de un aprendiz responsable de su propio aprendizaje. Esta reflexión que hace el docente recién egresado le permite entonces, desde su perspectiva de *aprendiz-docente*, asumir al estudiante como alguien que debe ir más allá de la clase para convertirse en actor de su propio aprendizaje. El estudiante es entendido como un actor activo del conocimiento, fuente inagotable de capacidades y oportunidades de aprendizaje.

Por otra parte, esto indica que el docente de Inglés caracteriza al estudiante de una manera particular. Además de resaltar que el estudiante tiene como tarea primordial el aprendizaje (aprendizaje como fin), existen varias ideas que ayudan a su caracterización. Ante todo y por cuenta de esa mirada generosa, el estudiante se vuelve agente generador de conocimiento: “de los estudiantes se aprende”. En este sentido, el docente redefine el rol del estudiante y le endosa una seria responsabilidad al convertirlo en aquel sujeto que no sólo recibe de su docente sino que además le ayuda al docente a aprender de sí mismo. No hay que olvidar que el docente recién egresado entiende el aprendizaje como fin y todo lo que esté mediado por este propósito resulta particularmente significativo.

No es gratuito entonces que se afirme que “los estudiantes deben intervenir en el proceso, son parte del proceso. De esta manera aportan a la clase y le aportan a uno.” Esta forma de ver al estudiante como individuo activo que interviene en el proceso obliga al docente a diseñar un espacio de aprendizaje que no necesariamente es la clase y en el cual se interactúa en una relación de doble vía. Es una relación donde las cargas y las responsabilidades se equilibran y tanto el docente como el estudiante tienen la responsabilidad de aportar al proceso de aprendizaje del Inglés. Esa relación de enseñanza *entonces* aprendizaje que se manejaba, se modifica sustancialmente y se convierte en una nueva forma de ver una formación más activa y particularmente más justa: enseñamos=aprendemos. Y así, enseñar se convierte en aportar al otro desde uno mismo más que desde los propios conocimientos.

¿Cómo se materializa esto? Fundamentalmente “con la participación de los estudiantes como factor indispensable de la clase”. El estudiante no se concibe como aquel personaje que permanece en la clase a la espera de que se le enseñe... se le dé conocimiento para que lo almacene. El docente espera que el estudiante participe y esa participación es por ejemplo con preguntas: “los estudiantes dan mucho; todos los días hay una pregunta nueva”. De esta manera el cuestionamiento no nace necesariamente del tema presentado por el docente sino que el estudiante llega a clase con preguntas sobre aquello que le interesa aprender. El sentido filosófico de la pregunta como posibilidad de reflexión y construcción de sentido, de conocimiento, resurge en la clase de Inglés desde una dimensión nueva pero igualmente importante. Cuando la pregunta que surge del estudiante-aprendiz media el conocimiento, se crea una nueva forma de enseñar porque el estudiante *desafía* al docente recién egresado y éste tiene que prepararse muy bien para su trabajo. No se fosiliza ni su conocimiento ni su enseñanza; mantiene, por su naturaleza propia y por la exigencia de sus estudiantes, la obligatoriedad de una formación constante.

Además de la anterior exigencia, el docente recién egresado ubica a su estudiante en una dimensión vital y en el desarrollo de su práctica profesional, y es consciente de que “hay que humanizar los procesos educativos; en el momento en que se humanicen, el rendimiento de los estudiantes va a mejorar mucho”. La idea de la humanización surge desde las vivencias no sólo de las clases que se tuvieron como estudiante y de la visión de universidad estatal, sino también desde los conflictos sociales y políticos que vive el país. Relaciones frías en las que no se tiene en cuenta al estudiante son evitadas por los docentes recién egresados porque las consideran lesivas. Si el proceso

educativo se humaniza, el estudiante es un ser humano y ser humano es entender al estudiante como un ser con conflictos, temores, dificultades, sueños, expectativas. No significa esto que el grado de exigencia y responsabilidad que debe primar en la enseñanza–aprendizaje se pierda de vista; por el contrario, “... uno espera lo mejor de los estudiantes; espera más de lo que le dan.”

Humanizar también significa confianza: “Uno como profesor confía en los estudiantes”. La confianza es esperanza. Es mantener la idea de que el estudiante puede aprender el idioma porque es responsable. “El hecho de que uno ve el mejoramiento, es lo que más lo motiva a uno”. En otras palabras, el estudiante llega al contexto escolar para aprender Inglés pero si el docente no confía en sus capacidades, no cree en su responsabilidad, no lo ve como un ser humano igual, el estudiante no puede desarrollar todo su potencial de aprendizaje. “A los estudiantes hay que saberles llegar; si uno les sabe llegar puede hacer lo que sea”. Entonces, la esperanza depositada en las relaciones cálidas y cordiales entre docente–estudiante, entre seres humanos que confían el uno en el otro, muestra que aprender Inglés implica mucho más que el desarrollo de habilidades comunicativas; mucho más que el conocimiento de una nueva cultura: Aprender Inglés es buscar un espacio para crecer.

Un tercer aspecto dentro de la configuración del ser estudiante es la posibilidad de ver al individuo como ser inmenso en su cultura y que por el estudio de otra lengua, debe ser capaz de acceder a una nueva cultura: “Se espera que los estudiantes manejen la lengua y que aparte de la lengua, manejen la cultura”.

Los docentes conciben a los estudiantes bajo unos parámetros que muestran el ideal que quisieran encontrar en sus clases y que generalmente está asociado con lo que ellos son o con lo que ellos quisieran ser. Son una serie de características que están asociadas, en la mayoría de los casos, con seres humanos que no pierden su condición cuando llegan a clase, sino que por el contrario, conservan su esencia y mantienen su personalidad. Resulta fácil para los informantes detallar al estudiante que se quieren encontrar en sus clases porque se conocen muy bien como tales (aún están en el proceso o hace muy poco lo terminaron) y bajo esa condición, saben cuáles han sido sus falencias y cuáles sus fortalezas. Se encuentra el siguiente perfil de estudiante: primero, estudiantes que saben lo que quieren; que quieren aprender. En esta característica aparece el primer rasgo identificador de sí mismos. Se ha visto que los docentes recién egresados se ven como personas y profesionales que tienen certeza frente a lo que quieren y frente a lo que saben. Se reconocen inacabados y en esa medida, saben que quieren aprender porque aún no han terminado su proceso. Para el Informante No. 1, esta es la postura al respecto: “Bueno como lo dije, me gusta muchísimo, me siento mejor trabajando con gente joven, gente más o menos de mi edad, porque son personas que ya, pues han superado ciertas etapas de madurez, podríamos decirlo así, que ya si van a un salón de clase es porque saben lo que quieren, porque quieren aprender, no porque los mandaron, porque el papá les dijo que tenían que ir o algo así, sino porque ellos mismos quieren hacer las cosas. Y por la afinidad que hay, digamos en los gustos. A mí me gusta mucho que ellos en las clases se diviertan, que no sea una clase magistral como se llama, sino que todos hagamos dinámicas y actividades en las que ellos se diviertan y... pues es chévere porque la edad ayuda mucho a eso, porque uno sabe los gustos de ellos, porque yo tengo los mismos gustos más o menos. Entonces eso ayuda mucho.” La lectura es bastante clara: hay una afinidad por los gustos entre los docentes recién egresados y los estudiantes. Asevera el informante que la edad influye en que se puedan crear ambientes dinámicos y actividades que diviertan tanto a los docentes como a los estudiantes.

No hay duda de que los docentes recién egresados conocen a sus estudiantes o por lo menos a aquellos que quieren tener en sus clases. Así, continúa el Informante No. 1: “Creo que la mayoría de mis estudiantes son personas que saben lo que... o sea, que quieren lo que están haciendo y que

saben lo que están haciendo. En general, ellos han demostrado que, que realmente quieren aprender Inglés por diferentes propósitos /continua sonido de platos y ollas/ pero que quieren aprender y hacen el trabajo que se les sugiere para que lo aprendan, incluso ellos hacen actividades extra para aprender. Aunque hay otros que definitivamente pues al parecer no se sienten muy motivados o lo están haciendo por obligación. /sonido constante de batería de cocina/ Pero en general, los estudiantes tienen un buen... pues una buena intención de aprender Inglés y trabajan fuerte para, para, por ello. Creo que ellos pueden dar mucho más todavía. Son gente buena que pueden dar todavía más de lo que están dando ahorita. En ocasiones hay gente que, digamos que son un poquito inmaduros, que van a la clase a jugar, a molestar, pero que en definitiva terminan haciendo su trabajo. En ocasiones creo que eso deberían manejarlo un poquito porque ya no están en el colegio donde pueden jugar y todo eso. Tienen que tomarse las cosas un poquito más en serio.” Se resalta mucho, como ya se dijo anteriormente, el hecho de que los estudiantes sepan lo que quieren. Esto implica que cuando los estudiantes llegan a clase, deben mostrar un comportamiento acorde con esta característica. Por ejemplo, el Informante No. 3 lo plantea de la siguiente manera: “La experiencia fue muy buena, recuerdo que, era en las clases yo iba y ellos, lo tenaz era que eran personas mucho mayores que yo... y con muchas ganas de aprender, era gente que quería estar ahí, que quería saber cosas nuevas, que necesitaba el Inglés por una u otra razón, pero la diferencia con los otros muchachos era que estaban ahí porque los estaban obligando, que porqu, porque se acababan de graduar y, entonces, los papás decían qué más los vamos a poner a hacer, metámoslos a hacer el curso de Inglés. Que necesitaban el Inglés para el ICFES, pero pues no eran esos intereses personales de que yo quiero porque yo sé que lo necesito.”

Allí viene a identificarse que el estudiante aprovecha el tiempo en clase, que se preocupa por estudiar y responder a las exigencias de sus docentes. Establecen que incluso si el estudiante no gusta del Inglés, asume su responsabilidad porque sabe que si lo hace, recibirá una recompensa en el momento en que lo necesite para comunicarse. Tenemos que el Informante No. 3 así lo plantea: “Algunas veces es el curso mismo. Y uno se da cuenta que está haciendo todo lo posible para llegarles, para que ellos aprendan... y los estudiantes no lo apropian. Pero como te digo eso no se da con las personas, con las personas mayores. Es decir, con esas personas que tiene ese ideal claro de que, yo quiero aprender Inglés, a mí me gusta el Inglés, yo siento que aunque no me guste lo necesito. Eso casi nunca se da. Osea, ellos apropian y tratan de hacer lo mejor, tratan de elaborar, las actividades que uno les hace, los ejercicios, y tratan de hacerlo de manera que sea correcta.” Y lo mismo se reconoce en las palabras del Informante No. 6 que asegura que son los estudiantes adultos quienes mejor cumplen con este requisito de saber lo que quieren y mostrarlo en las clases: “Con los adultos, los jóvenes–adultos... si me parece que, de pronto es como la disposición que ellos tiene de aprender, ¿si? Digamos que cuando se es gente que, que, como que es fácil de concientizar... los niños es diferente; el problema con los niños es que, ellos ven... algunos, no se puede generalizar, pero ellos ven que el Inglés es algo que el papá y la mamá los obliga a hacer. Entonces hay que llegar, con ellos hay que ser muchísimo más creativo, porque hay que como, así como hizo la profesora conmigo, ¿si me entiendes? en el bachillerato, como de enseñarles a, a, a, a, a que el Inglés es bonito, ¿si? Y uno tiene que ser, porque es que ellos no se contentan con cualquier cosa. Entonces, me parece que por ese lado es mas fácil concientizar a, a los adultos y... sabiendo que, con la convicción de que los adultos también, son niños aprendiendo, ¿si me entiendes?” Para el Informante No. 7, saber que lo que quieren puede leerse desde el dinamismo mismo que le logren imprimir a las clases los estudiantes. Se asume que si un estudiante participa en las clases, está aprendiendo y en esa medida, es una señal de que sabe lo quiere y lo aprovecha al máximo: “Dinámicas, dinámicas, normalmente me gustan muy dinámicas y me gustan que, ellos hablen y hablen y hablen y hablen y hablen y hablen y me dejen a mí en ese espacio pensar /risas/ entre comillas, estar el mayor tiempo callada, no pasa, pero eso es lo que me gustaría y hay unas clases

que suelen ser así, y esas clases me encantan, me gustan que sean alegres, que no, que tengan movimiento /pito/ que se puedan hacer actividades, que sí, que no sea sentarlos así en fila o en lo que sea, y que se queden allí quietico y yo me paro en frente y hagámosle, no, esa no, esa, no me gustó esa clase.”

Otra característica que se busca en los estudiantes es que éstos disfruten el aprendizaje. Este elemento tiene que ver con la intención de los docentes recién egresados de generar ambientes agradables en sus clases porque entienden que si los estudiantes gozan en las clases y en su proceso, mucho más fácil y efectivo resultará el aprendizaje. Esta es una postura bastante clara respecto a lo que debe ser el aprendizaje centrado en placer por descubrir nuevos elementos en el contexto escolar. Es por ello que el Informante No. 1 pone de manifiesto la dicha que transmite un estudiante a sus docentes cuando tiene este tipo de actitudes: “La compañía de los estudiantes. La... como el, osea, verles el gusto que ellos tienen por aprender. El hecho de que ellos disfruten las clases, el hecho de que ellos aprendan, el hecho de que uno vea el mejoramiento es lo que más lo motiva a uno, es lo que uno más disfruta, porque si ellos aprenden y disfrutan lo que están haciendo y quieren lo que están haciendo, creo que, para mí como profesora ese es el logro más grande: ver que ellos hayan aprendido, que quieran lo que están haciendo y que se sientan contentos con el trabajo. Y me gusta muchísimo el trabajo con ellos, porque, uno aprende muchísimo de ellos también.” Al contrario de otros informantes, para el Informante No. 3 el tipo de estudiantes que se ajusta a esta postura de goce y disfrute del aprendizaje esta en los niños: “Ah claro, con los, con los, osea, con las edades entre por ahí de ocho a diez años, si es fácil manejar el curso. Porque ellos sí, los niños le escuchan lo que uno hace, participan en los juegos, participan en las actividades, y se... son muy dinámicos, son, muy... son, son, en cierta parte, en cierto aspecto hiperactivos y uno se siente muy bien con esa clase de edades.” Se refuerza a través de este informante la idea de que el docente recién egresado se pone en el lugar del estudiante porque conoce lo que no tuvo y siempre quiso tener en el contexto del aula. Es por eso que sabe también lo que debe ser un buen docente: “Con lo que te acabo de decir... es tratar de darle al estudiante lo que yo no recibí, ¿sí? Yo trato de que una clase sea muy divertida, de que sea muy amena, de que todos estén participando, de que yo entre en el rol... de ser, no un profesor... sino alguien más que está con ellos, ¿sí? Siempre trato de dar esa idea... de vender esa idea a los estudiantes. Eeee...”

También se establece otra característica de los estudiantes: que sean críticos, que tengan disposición para trabajar y que además sean estudiantes que aporten al trabajo y a las clases. ¿Cómo puede reconocerse esta característica? Para el Informante No. 1 de la siguiente manera: “Mmmm... espero que... que tengan disponibilidad para trabajar. Que, que... que además de eso expresen sus opiniones, sus ideas, que sean parte del proceso. Osea me refiero a que los estudiantes, o uno como estudiante, cree que todo se lo tiene que hacer el profesor. Uno va y se sienta en el salón a esperar a ver qué será que va a hacer el profesor. Pero yo creo que ellos tienen que intervenir en ese proceso. A mí me gusta mucho que ellos sugieran actividades, que, que, digan hagamos esto, hagamos lo otro; por qué no lo hacemos de esta manera. Porque de esa manera aportan a la clase y le aportan a uno. Entonces que no sean parte, o sea como, pasivos, sino que... por el contrario, sean activos y aporten y den sus ideas para que ellos mismos se sientan bien también.” Se entiende entonces que se busca un estudiante que sea fundamentalmente capaz de desprenderse de la guía del docente y pueda contribuir en su propia formación. Este punto va a ser vital para reconfigurar la metodología del docente recién egresado porque le va a ayudar a organizar sus clases, va a sugerir metodologías mucho más participativas y dinámicas en las que todos aportan por igual. Es por eso que el Informante No. 2 dice que como docente: “Disfruto, mmm... cuando los estudiantes salen con ideas raras; cuando... ideas raras: estábamos trabajando lo de ‘occupations’, con un grupo, y entonces yo les pregunté, para abrir una conversación, ‘What is the perfect job for you’ y un estudiante me dijo

‘The perfect job for you, for me is being a’ /pausa/ ‘man hunter, a men hunter’. ‘A men hunter?’ Un cazador de hombres. Entonces eso abre muchísimo para hablar. Controversia, hay controversia, ¿no? Hay diferentes puntos de vista. Eso me encanta cuando se da esos brotes como de creatividad me encantan. Me encanta también sentir que la gente, así hable en español, mmm... le guste, le guste, o que ellos hagan el esfuerzo con la pronunciación más terrible, hagan el esfuerzo por decir algo es muy gratificante eso. Eso, básicamente.” De esta manera se puede reconocer que el docente recién egresado valora mucho que sus estudiantes intervengan en su proceso de enseñanza–aprendizaje y en el desarrollo de sus clases porque de esta manera el proceso es completamente activo y no permite que se caiga en el aburrimiento y la monotonía.

Se busca además que haya estudiantes que valoren al docente y lo que éste puede aportar en la formación de ellos como estudiantes. Es un elemento de motivación y de placer para el docente el hecho de que los estudiantes vea en él a alguien que, independiente de su edad, les entrega un espacio de creación y de formación. El Informante No. 3 tiene estas palabras para referirse a esto: “Yo siento que los que, ellos... de cierta manera sienten más respeto por uno como profesor. Osea sienten de que uno es tan joven y les está enseñando algo que ellos no saben. Entonces y esa juventud que uno les... porque uno les imparte juventud. Osea, yo no es que a las clases uno sean de que yo me siento y ustedes también siéntense y ah! qué pereza, pues hoy no hagamos nada, no sino que uno siente... no, juguemos a tal cosa o hagamos tal otra. Entonces, ellos de cierta manera se sienten dinámicos... y les gusta. Aunque, lo que no pasa con los otros que dicen no qué tan ridícula, ay, yo no me voy a poner a hacer eso. Entonces todo les da oso, qué pena, yo no me voy a poner a hacer eso qué jartera; que ya es la hora de irnos, vámonos. Entonces no se recibe de la misma manera.” Y en esa medida, está muy bien que los estudiantes sean críticos y puedan manifestar lo que sienten porque un estudiante crítico aporta muchísimo más a la educación que otros estudiantes que no tienen la criticidad como su cualidad. En palabras del Informante No. 1: “Mmmm... espero que... que tengan disponibilidad para trabajar. Que, que... que además de eso expresen sus opiniones, sus ideas, que sean parte del proceso. Osea me refiero a que los estudiantes, o uno como estudiante, cree que todo se lo tiene que hacer el profesor. Uno va y se sienta en el salón a esperar a ver qué será que va a hacer el profesor. Pero yo creo que ellos tienen que intervenir en ese proceso. A mi me gusta mucho que ellos sugieran actividades, que, que, digan hagamos esto, hagamos lo otro; por qué no lo hacemos de esta manera. Porque de esa manera aportan a la clase y le aportan a uno. Entonces que no sean parte, o sea como, pasivos, sino que... por el contrario, sean activos y aporten y den sus ideas para que ellos mismos se sientan bien también.”

Además de lo ya expuesto, se agregan otras características a los estudiantes como esta de ser responsables. Algunos informantes presentan una descripción de la forma como se puede ser responsable. En el caso del Informante No. 2: “Yo me siento más a gusto con las personas maduras. /Investigador pregunta en Francés por qué/. Con las personas adultas, porque en ellos se evidencia una responsabilidad, un interés; ellos, por su edad, ellos se deben a si mismos lo que están haciendo; por su tiempo, ellos respetan su tiempo, respetan digamos la inversión que están haciendo y... cuando ellos, cuando ellos son conscientes de que alguien mas joven les puede aportar más, son personas muy, muy sencillas y muy fáciles de, de llegar, fáciles de llegar. Más que todo por la seriedad que ellos, que ellos presentan.” Es decir, se entiende y se asume que responsabilidad es sinónimo de respeto por ellos mismos, de apertura al trabajo y a las propuestas metodológicas de otros (en este caso los docentes recién egresados). Para el Informante No. 2 se agrega además: “Porque si estamos en un sit... compartiendo un lugar, un medio, si un lugar, es una inversión de tiempo y de energía y la gente está haciéndolo porque sí, entonces no, no vale la pena. En cambio si yo lo hago a conciencia yo digo no, yo vengo acá, y yo voy a compartir, yo voy a utilizar bien, bien mi energía y mi tiempo. Entonces es como más valido que si alguien que está ahí por inercia.”

Significa esto que los estudiantes responsables son aquellos que son concientes del papel que desempeñan en cada lugar, particularmente el salón de clase. En el discurso del Informante No. 3 se reconoce otra posición respecto a lo que es la responsabilidad: “Yo, soy exigente. Y de hecho casi siempre en evaluaciones: deja mucha tarea para la casa; dejo mucho trabajo; no nos da tiempo libre. Porque yo, a mi, si se van a meter en el Inglés, tiene que ser 100%. Bueno, y si no están acá, en la clase, entonces en sus casas. Así es, porque yo les digo que dos horas y media, que nos tocan ahora no son suficientes. De todas maneras tienen que practicar en la casa, yo les dejo que escriban, que se lean este libro, que se lean, que me hagan esta lectura, que hagan este ejercicio, que hagan esto, que hagan lo otro. Les dejo mucho trabajo para la casa porque yo ya confío también en ellos, yo sé que de pronto ellos no van a llegar a la casa y le van a decir al hermano, no hacéme este trabajo. Porque yo me he dado cuenta, digamos, no es como los primeros semestres, que uno entrega el examen y se va a dar una vueltica o de pronto a mirar si hay alguien y cuando voltea ya todos se están copiando. O ya sacan el chancuco, o, en fin. En cambio uno ahora, porque yo... resulta que, yo me salgo, y se ven las ventanas al frente, entonces yo a todos los tengo vistos aunque ellos no me estén viendo. Entonces yo salgo y los miro y todo el mundo, la mayoría, si? pegados en su examen, haciendo las cosas, los dejo haciendo trabajos juntos y cada uno en lo que está. Osea, no, no es que vea, la primera, la segunda, nooo, ellos son más responsables, yo eso es lo que espero de ellos que sean responsables de lo que hacen, de lo que quieren, de lo que les gusta; que hagan las cosas porque les gusta, porque les anima, porque les llama la atención, y no porque los obligan. Que hagan todo con amor. Eso es lo que yo espero. Que hagan las cosas... conscientemente, ¿no? Por lo tanto, responsabilidad implica para este informante que los estudiantes deben saber que una vez han iniciado un proceso de estudio del idioma, esta actividad les ocupará su mente y les obligará a mantenerse activo en todo momento y en todo lugar. Y nótese que para el Informante No. 5, responsabilidad indica autocontrol: “Osea, a mi trabajar con los tres grupos me gusta, pero más... es más rico, adolescentes y adultos. Los niños requieren demasiado control, a menos... osea, sobretodo al principio, requieren demasiado control. Es como que bueno, se está ahí, se estuvo ahí, cuando al momentico ya están voltiando otra vez. En cambio con los demás es más fácil: bueno muchachos, ya, pónganse serios... ya son responsables, entonces vamos a trabajar así. Entonces yo pienso que me gusta más adolescentes, adultos y niños.” Y surge nuevamente entonces otro elemento ya planteado: la edad más apropiada para encontrar estudiantes que se ajuste a las exigencias y perfiles establecidos por el docente.”

Para el Informante No. 6 la responsabilidad está asociada con la retribución. Si el docentes ofrece confianza, amistad y entrega en el salón, el estudiante está obligado a devolver rendimiento académico de gran calidad como una forma de valorar lo que el docente hace por él.: “Uy, espero muchísimo, porque ellos se dan cuenta que yo soy muy amigable, que yo les doy mucha confianza, pero si tu preguntas qué ellos saben que yo soy muy exigente, entonces, yo espero muchísimo de ellos y les exijo muchísimo y ellos saben, ellos saben que ese es mi estilo. Yo, los doy mucho de la parte de, de el, la confianza pero ellos me tienen que responder mucho en la parte académica. Entonces si, soy muy exigente, tengo la, la fama de ser la profesora que hace los exámenes más, largos, más... difíciles y si, yo, creo que, que por ahí, por ahí es.” Y si vemos el discurso del Informante No. 8, podemos reconocer que la responsabilidad sigue siendo, en esencia, capacidad de trabajo: “Es decir, decirles: miren, ustedes al máximo tienen que estudiar. Osea, he creado una dinámica muy interesante emmm... es diferente. Bueno, yo no sé si es diferente o no. Jamás había pensado en eso. Pero yo creo que ellos en este momento son lo suficiente autónomos para decir, si yo puedo seguir estudiando solo; yo puedo aprovechar este profesor al máximo.”

De igual manera, otra característica que se busca en los estudiantes es que respeten a los demás compañeros, a los docentes y a ellos mismos. Ese es otro sentido de responsabilidad que se agrega a

estas caracterizaciones. Según el Informante No. 2: “Lo que más me molesta es la...la indisciplina. La indisciplina me molesta sobremanera y el irrespeto. El irrespeto en la medida en que el que está hablando necesita atención, para concentrarse y para salir bien, de alguna manera. Por, por autoestima. Y que las personas que estén escuchando, que estén presentes, no valoren eso. Eso me molesta muchísimo y para mi si un estudiante no respeta eso, que no haya respeto, para mi es terrible porque, muchas, para muchas personas es difícil el proceso y que eso se de en un salón de clase y que uno lo permita, se le fueron las luces. Eso me molesta mucho. Y la desmotivación. La gente cuando viene con actitudes, con... eso, eso me molesta también.” Es decir, se sabe que los estudiantes responsables son aquellos que respetan a los demás porque los saben ubicados en un proceso de aprendizaje y bajo esta circunstancia, fortalecen el respeto que merece cada uno, incluso para la participación en clase y cometer errores. Aparte de ello, el Informante No. 2, resalta que el estudiante ideal debe ser alguien que sea capaz de trabajar en casa fundamentalmente porque el aprendizaje de la lengua no se da en el contexto de clase simplemente, sino que requiere un contacto directo con el mismo y una decidida voluntad de estudio individual. “Es importantísimo, es importantísimo. Tiene que ser muy activo porque uno espera que el estudiante haya hecho algo en casa. Y porque uno cuenta, digamos uno cuenta, con alguna motivación. Entonces para mi es importante eso; que ellos busquen recursos de cómo trabajar en casa. /aclara garganta/ Para mi es bien importante el trabajo en casa. Porque es donde ellos se sienten libres, no hay presión alguna. Y ellos trabajan a su ritmo, son más creativos, son más, si, no están tan sujetos al profesor, ni a las normas, ni a los e, ni a cometer errores. Entonces son más... producen, genera autonomía, ¿no? Entonces es algo... y también, ellos se vuelven más autónomos y cuando vienen a la casa, uno siente preparación uno siente que han trabajado en casa. Entonces para mi es bien importante, además es una gran ayuda para nosotros y cuando los estudiantes llegan a clase.”

En ese mismo orden de ideas por lo tanto, el estudiante debe ser alguien que produzca mucho, que tenga iniciativa para dar más y más. Esta demanda se fundamenta en la convicción que tiene el docente recién egresado de que siempre se puede dar más en procura de la excelencia y que para alguien que estudia idiomas, esta tarea nunca va a concluir. Así se presentan las palabras del Informante No. 7: “Yo espero muchísimo, muchísimo, yo espero lo mejor de ellos, yo siempre espero más de lo que me dan, siempre, por eso yo creo que tal vez califico tan bajito y, y por el hecho de que yo espero muchísimo, yo siempre estoy esperando, si yo por, por decir algo pedí una composición, un párrafo yo estoy esperando cinco párrafos, siempre espero mucho más de lo, de lo que me dan, eso es, pero, pero lo hago porque yo sé que, que, que todos tenemos la capacidad de dar el máximo pero no hacemos, entonces como yo tomo al estudiante como persona, yo se que como persona puede dar muchísimo más, como estudiante entonces dará el triple, entonces siempre estoy en ese, en ¿en qué más? Dame más, OK listo, ¿algo más?, ¿Terminaste? ¿Quieres añadir algo más? siempre estoy esperando más, más y más, estoy esperando que no, que no se conformen con lo que uno da en el salón de clase sino que busquen y que lleguen a uno a, entre comillas, a rajarlo al salón de clase: encontré esto ¿qué es? ¿Qué hago? ¿Por qué tal cosa? Eeee... siempre estoy esperando que de repente lleguen y me dicen ve escribí esta canción, o escribí esta poesía o escribí tal cosa o grabé mi voz tal cosa. ¿Podrías revisarlo? ¿Podrías hacer algo con ello, ¿podrías ayudarme? Siempre espero eso, nunca pasa pero siempre lo espero, sigo esperándolo. /risas/ Espero que algún día pase /risas del Informante y el Investigador/ si...” Y con esa misma idea en mente, otros docentes recién egresados manifiestan el porque de esta petición. El Informante No. 4 dice: “¿De mis estudiantes? Lo que yo le dije. Que no vean que el Inglés es algo ahí por aprender. Que... que tal vez sean conscientes de que... que no se queden ahí. Unos alumnos me dicen, no profe, que yo no sirvo para esto, que no se qué, que no puedo practicar, que con quién. Entonces crear ese tipo de conciencia de que, lamentablemente pues Colombia no, no... pues el Inglés es un medio, un idioma extranjero. Que ellos tal vez busquen esas maneras de enriquecer a sus conocimientos que ellos están

adquiriendo o aprendiendo. Eso es lo que yo pues espero de ellos; que continúen a pesar... que no se limiten a las dos horas, a las dos horas y media de clase. Eso es lo que yo espero de ellos.” Porque no hay nada más triste y peligroso para un estudiante de idiomas que el claudicar antes de haber luchado por superar las barreras y las adversidades.

Es por eso que el Informante No. 5 asegura que es sólo desde el estudiante mismo, desde sus convicciones particulares que se puede alcanzar lo que se desee en el estudio del idioma. La idea que se ha manejado es que los docentes quieren que sus estudiantes no dependan tanto de los docentes sino que sean los estudiantes mismos quienes logren generar planes de aprendizaje: “¿De mis estudiantes? Que por ellos mismos intenten ser mejores, ¿sí? Yo no, yo a ellos les digo, cuando empiezo un curso, les digo, yo no vengo aquí a enseñarles nada, yo vengo aquí a compartir con ustedes lo que yo sé... y a orientarlos con el libro que tienen ahí, ¿sí? Ya el resto, cualquier curso de Inglés es bueno... siempre y cuando usted lo sepa aprovechar de la mejor manera posible. Usted practique y practique, y si tiene tiempo practique. Eso espero de mis estudiantes: que se preocupen por ellos mismos de salir adelante y que no se queden sólo en que XX les va a dar esto... esperemos a ver qué más nos va a decir XX. No! Busquen por otros lados qué más pueden conseguir.” Y ¿cómo se podría conseguir eso? Según el Informante No. 8, la clave está en: “Que hablen Inglés, que manejen lengua, que a parte de lengua, manejen cultura, que cuando salgan del curso de sesenta horas digan, si aprendí, que valió la pena seguir con esto, que sigan motivados, que cambien, eso, por ejemplo, siempre lo que yo hice en la primera clase, fue: bueno que, ¿cómo le enseñaron el Inglés? Y los mismos errores que la gente cometió conmigo los cometió con ellos. Es decir, te encontrás con estudiantes que, lo único que yo se de Inglés es traducir. Lo único que yo se es, es, es, escribir una oración o completar espacios. Pero de ahí a otro nivel no estaban. Que, que manejen... mira, yo creo que uno cuando maneja una lengua, si uno habla una lengua, uno es capaz de manejar los demás elementos de una lengua. Entonces, para mi es muy interesante que la gente hable, que la gente hable, que se exprese, que busque otra manera de divertirse porque no, es decir, para ellos es muy frustrante que les hablen y no entiendan, yo lo entiendo, ellos mismos lo expresan. Entonces que tengan un nivel muy diferente, que, que mejoren, que, que aprendan, que gocen lo que están haciendo, que digan, listo tal vez tengo que parar este nivel, pero voy a seguir con mi Inglés porque vale la pena. Que, obvio que nunca mis estudiantes le van a dar más prioridad a un curso de Inglés de seis y media a nueve, que a una carrera de octavo semestre de electrónica, ellos no lo van a hacer. Pero pues que saquen el tiempo. Y eso me gusta porque lo han hecho, conmigo lo han hecho, cuando uno los ve llenos de parciales o llenos de cosas, ellos lo hacen, siguen asistiendo a las clases y se preocupan mucho por estar ahí y por estudiar. Eso me gusta, eso me encanta, me encanta de mis estudiantes.” Es decir, es recordarle al estudiante que sólo su propio esfuerzo y convicción lograrán llevarlo a obtener los mejores resultados porque la autonomía de los estudiantes está en la capacidad explícita que se tiene para aceptar retos. Y finalmente, las palabras del Informante No. 5 pueden servir de cierre para esta caracterización, entendiendo que los docentes siguen insistiendo que los estudiantes deben ser capaces de exigirse mucho a sí mismos: “/risas/ Si. Pues yo he visto cosas en estudiantes, he visto cosas que, que me dicen si, este estudiante es mío. De pronto por lo, la exageración al pronunciar... porque yo a un estudiante le exijo mucho en la pronunciación, ellos me dicen que a veces, lo que más les gusta de mi clase es eso, que yo les exijo muchísimo, en la pronunciación. Entonces yo pienso que eso, aaaa... denotaría mucho a un estudiante mío: de que siempre va a tratar de pronunciar bien.” Es decir, siempre va a tener una actitud clara de búsqueda de la perfección.

## **5.5 SIGNIFICACIONES DE VIVENCIAR EL INGLÉS EN SU PROPIO CONTEXTO**

Cualquier estudiante de idiomas de nuestro medio que estudia el Inglés como lengua extranjera (EFL) o como segunda lengua (ESL), enfrenta un dilema que está íntimamente relacionado con el manejo mismo del idioma: verificar si lo domina o no. Hay que tener en cuenta que querer salir del país no es más que el afán de enfrentarse a un medio al que se ha aproximado a través del estudio, videos, música, cine, documentales, textos, Internet, etc. Es decir, no es salir a enfrentar un mundo totalmente desconocido sino al lugar que se conoce por referencias y del cual se tienen elementos que necesariamente hay que comprobar. Estudiar la lengua va mucho más allá de memorizar palabras, de internalizar estructuras, de grabar diálogos. Aprender el Inglés implica que se adopta una nueva forma de pensar y sentir y en la medida en que esa nueva forma de vida no es corroborada con la realidad, se corre el riesgo de sentirse artificial porque el idioma no se puede dimensionar totalmente sino que se usa sin un sentido profundo. Es como si el estudiante de idiomas fuese un piloto que siempre utiliza simuladores de vuelo pero que nunca ha volado en realidad. El Informante No. 7 expresa con sus propias palabras esta temática: “A Estados Unidos, estuve la primera vez en "Saint Louis", la segunda en "San Francisco", fue una experiencia muy bonita, me enseñó muchísimo además de que practiqué mi inglés, porque yo salí de la, en el primer intercambio, yo fui hablando más o menos Inglés con miedo de hablar todavía y allá me tocó porque allá absolutamente nadie hablaba español y me tocó hablar a la fuerza Inglés, me tocó entender a la fuerza inglés y me gustó muchísimo porque, porque me di cuenta que si podía hacerlo, entonces, y además el hecho de estar con niños allá y trabajar con ellos tres, cuatro meses sólo en inglés me dejó muchísimas cosas, entre ellas muchísimas actividades para hacer. Entonces suelo, suelo utilizar esas actividades en mis clases cuando, se puede, entonces, cuando hay alguien que me dice, no mira, necesito hacer tal cosa, tu estuviste en un campamento, ¿tienes alguna idea de cómo hacerlo? Entonces, interesante, porque uno sabe que por lo menos pueden contar con uno para que, para que les ayude, les colabore. O ciertos, ciertas personas del grupo de trabajo saben que soy normalista, entonces suelen preguntarme ¿cómo hago tal cosa? o ¿cómo hago tal otra? ¿Cómo lo hacías tú cuando lo estabas practicando?”

Es por eso que viajar a un país de habla inglesa se convierte en una META a alcanzar para todos los estudiantes de idiomas (y por supuesto para los docentes). No basta con ser buen hablante de Inglés o buen profesor ante los ojos de los demás, sino que el viaje se ve como la alternativa más clara para comprobar sus conocimientos, para perfeccionar el idioma porque ésta idea siempre está presente en todos los hablantes de idiomas extranjeros, para ganar experiencia académica y dimensionar otras formas menos tradicionales de abordar la enseñanza del Inglés. Es así como el informante No. 4 dice: “Salir del país. Pero en este caso, pues porque nosotros, a nosotros nos dicen, si usted estudia lenguas modernas y usted no sale al otro lado del charco, pues es como, es una de las metas, mas no es uno de las metas de ser del licenciado. Pero a uno lo marca mucho, al menos a mí me marcó tanto en la parte de... de profesional, tal vez lo que vaya a ser en el futuro.” Y de la misma manera se manifiesta el informante No. 5 que sostiene que “El ir a los Estados Unidos yo pienso que era una meta que yo tenía, la tenía a largo plazo, afortunadamente, se me dio a corto plazo... era... manejar esa experiencia de estar en otro lado, poder hacer la inmersión total en Inglés.” Y el Informante No. 6 hace un análisis respecto a las oportunidades que hay que buscar a propósito de salir del país: “Es que las oportunidades no aparecen, las oportunidades hay que buscarlas. Entonces eso depende es de cada cual, de tu empeño de qué es lo que quieres hacer con tu vida, si, a uno las cosas no se las ponen allí. O sea uno tiene que buscarlas, y si las buscas las encuentras.”

Pero, ¿Qué sucede cuando se tiene la oportunidad de viajar a un país de habla inglesa? Un tema que tocan los informantes está asociado con la posibilidad de vivenciar el Inglés en el contexto en el que éste se habla como lengua materna. Son variadas las miradas que se hacen a este fenómeno pero se puede identificar que se convierte en un elemento vital en el proceso de aprendizaje y de obtención de herramientas para la enseñanza. Los informantes premian estar en el país donde se habla la

lengua por varias razones: opción para mejorar el manejo del idioma; posibilidad de vivenciar la cultura de esos países; alcance de mejores y más variadas alternativas metodológicas; elemento vital para superar la brecha existente entre la realidad que se vive en el país de habla inglesa y la que se maneja en el salón de clase. A continuación se presentan cada una de ellas en detalle.

Uno, estar en un país de habla inglesa representa una opción importante para mejorar el manejo del idioma. Por ejemplo, el informante No. 1 plantea: “Yo creo que estar en el medio donde se habla el idioma es muy importante, ¿no? Porque el hablar el idioma implica no sólo, eeee... correc... eeee... estructuras gramaticales correctas, sino incluso en la forma como se dicen las cosas. Si yo hubiera tenido la oportunidad de estar antes en Estados Unidos, por un tiempo considerable, creo que, de, en la parte de la lengua sería muy bueno porque, pues obviamente, uno mejora pronunciación, entonación y todo eso.” En esa misma línea de pensamiento, el informante No. 3 argumenta que “Yo sé que no es, yo se que, yo siento que no es suficiente la, tu Inglés; que no es suficiente el libro, que no es suficiente el hablar con el nativo que viene de Australia, o de no sé dónde. Y... no es suficiente. Hay que estar en el medio para poner a prueba el conocimiento, para darse cuenta de las nuevas cosas que salieron, hablar con el viejito, hablar con el señor, hablar con la ama de casa, hablar con el joven que tiene tantas maneras de hablar, tan diferentes maneras de expresarse. Entonces que hay que estar en el medio.” Aquí se evidencia que los informantes se han podido dar cuenta que sus prácticas con el idioma son limitadas y que justamente lo que los enriquece está en las posibilidades reales que ofrece el idioma. Ya no es solamente hablar con su profesor o sus compañeros sino que se deben buscar seres que no estén asumiendo roles ficticios sino que sean ellos mismos. Hay que agregar que también se pone de manifiesto que es justamente por las condiciones del medio en el que se aprende el idioma, que hay que buscar la posibilidad de vivenciar el idioma en su contexto real. El informante No. 3 dice: “Yo pienso que, como que, yo sé que en el medio que uno está, no puede tener el cien por ciento del conocimiento de Inglés. Hay que estar en el medio para aprender más”. Pero el enriquecimiento va más allá de vivenciar y mejorar la producción oral. Estar en el medio sugiere que los informantes han podido interactuar con otros hablantes del Inglés que provienen de culturas diversas y eso hace que su capacidad de comprensión y reconocimiento del idioma sea mayor, como lo afirma el Informante No. 5: “¡Excelente! Muy... ventajosa porque antes de viajar yo conocía sólo el Inglés que hablaban mis profesores. Nunca había escuchado otros acentos, de otras partes, pero al llegar allá, me encontré con gente de diferentes países, diferentes acentos de todo el mundo... y eso a mi me ayudó mucho, tanto como para mejorar mi ‘listening’ como para mejorar mi producción oral, puesto que tenía que esforzarme más... para poder entender los diferentes acentos... que se manejan alrededor del mundo, llegando al punto que hasta ahora me es más fácil reconocer, de qué país puede ser tal persona dependiendo del... del acento que usan al hablar en Inglés.”

Dos, otra razón que se encuentra para valorar el estar en el país de habla inglesa es la posibilidad de vivenciar la cultura de esos países. Así por ejemplo, el informante No. 1 dice: “Y también en la parte de la cultura, porque a través del idioma se transmite la cultura y si uno la aprende en ese contexto en el que no se habla, uno no puede aprender como la cultura de la gente que habla este idioma.” Se reconoce en los informantes que para ellos el aprender el idioma no es sólo cuestión de aprender palabras o estructuras gramaticales. Va mucho más allá y toca el tema y los asuntos inherentes a la cultura. Costumbres, tradiciones, manifestaciones, comportamiento, etc., se convierten en elementos de relevancia para la enseñanza y aprendizaje del Inglés. Es decir, se puede reconocer una utilidad en el idioma porque no es cuestión de un aprendizaje sin sentido sino una posibilidad de enriquecer su proyecto de vida. La misma idea se encuentra en las palabras del Informante No. 3 quien sostiene que “Entonces uno como, como, ya ha estado allá, les puede decir (a los estudiantes), no, ustedes, vayan a tal restaurante, hagan tal cosa, hagan tal otra, pidan esto,

bueno, ayudarles con cuestiones culturales; traten de no hacer esto cuando estén allá, y todas esas cosas, porque uno siempre trata de, de, demostrarles que, que el ambiente, que lo que está aquí, no es lo único. Que es importante salir, ir afuera y darse cuenta que hay muchas otras cosas en el mundo que uno debería conocer. Osea, mi perspectiva ha cambiado desde el punto de vista cultural, para enseñar la cultura.” Es muy significativo el hecho de que los informantes hayan podido hacer esa transposición entre el vivenciar el idioma como hablantes-usuarios-aprendices y el ponerse en la posición del otro ser que están moldeando y que es justamente el docente que sabe que la oportunidad es valiosa para ganar experiencia y poderla transmitir a sus estudiantes. El Informante No. 3: así lo manifiesta: “Ah! Pues igual, si influyó de alguna manera. No sé si es posit... no, yo creo que si positivamente. De tal manera que uno a los estudiantes les dice: es que cuando usted va allá, es la percepción de la cultura porque una persona que no haya viajado... tal vez sabe mucho, ha leído muchísimo, ha visto muchos programas, ha escuchado que dicen que los gringos son esto, que los gringos son aquello, a mi me parece que, pero es que me parece, es que no he estado allá, no he podido sentir en carne propia lo que es eso.” Estos elementos demuestran que los informantes han ganado una comprensión clara de lo que representa aprender un idioma y asociarlo con la vida propia de cada individuo. No es sólo el factor académico el que se pone en juego; es también el sentirse parte de una comunidad que lo acoge y lo hace miembro activo: el Informante No. 8 comparte este pensamiento: “Hay muchas cosas que uno gana, ¿no? por ejemplo en la parte pedagógica, yo, yo siento que una experiencia de esas a uno le ayuda mucho, porque, uno tiene que manejar elementos o aspectos de, de, un grupo bastante interesantes, por ejemplo, cómo motivar a las demás personas, eeee... el trabajo en equipo... ¿qué más?... mmmm... bueno el compañerismo, como eso, esa, ser cómplice, esa, esa parte es bien importante, el ser cómplice con otra persona. El tratar de entender a todo el mundo, el tratar de darle gusto a todo el mundo, el decirle a los demás; mire, usted es importante, pero todo el mundo es importante, y hacerlo sentir como el único ser, en eso, tratar de que todo el mundo la pase súper bien en un campamento. Hay muchísimas cosas, yo siento que uno, por allá gana, osea es una experiencia demasiado buena y que a veces uno no, termina de asimilar y... siempre que uno lo piensa y siempre que uno habla de eso, va a encontrar nuevas cosas positivas, entonces, ha sido bien importante, esas experiencias.”

Tres, los informantes reconocen que al viajar a los países de habla inglesa, ellos como docentes encuentran mejores y más variadas posibilidades metodológicas para ejercer su profesión. El informante No. 2 dice: “Mnnn... Este tipo de vivencias son muy ricas. Traen muchas... eeee... muchas posibilidades de trabajar diferentes metodología... seguir si, una forma de trabajo.” El informante No. 3 también sostiene que “Como profesora de Inglés, yo me imagino que lo esencial sería, primordial viajar cada año, cada dos años... ve, cada año, cada seis meses, para traer cosas nuevas con el Inglés.” Es decir que aunque son docentes recién egresados, han asumido una postura respecto a la vida y la misma formación que los hace mostrarse comprometidos con su rol de formadores. Lo que sucede al poder vivir la experiencia en el medio real es que los estudiantes-docentes recién egresados se convierten en esponjas que absorben todo lo que el medio les ofrece y no olvidan que su permanencia en estos país es temporal y que tienen un compromiso de regresar al país de habla inglesa. Entonces, los conocimientos que puedan adquirir están mediados también con su usabilidad. El Informante No. 5 tiene unas palabras precisas para este hecho: “‘Real English’ /pausa/ Pero a la vez siempre les hago la diferencia... Bueno muchachos, esto es Inglés formal, este es Inglés informal; éste, Inglés informal. No lo pueden usar en X o Y o Z motivos. El Inglés informal es mejor utilizarlo aquí, aquí, o allá. Eso, eso me ha dejado de los, de los... para mi enseñanza, en Inglés, me he basado muchos en lo que me dan los... en lo que aprendí... de estos viajes. La pronunciación, la pronunciación, me he vuelto muy exigente, en mi propia, en mi propia pronunciación, sobretodo.” El Informante No. 6 hace también un aporte muy importante para sustentar esta premisa: “Por la experiencia en Estados Unidos, definitivamente. O cuando yo les

digo “There you go”, ¿sí? cuando están cometiendo, o el “There you go” hay estudiantes que dicen pero ellos siempre dicen, Profe, ¿qué es eso? usted siempre dice “There you go”, “There you go”, “There you go”. Entonces es algo muy propio y a ellos les llama la atención, de tanto que me lo escuchan me preguntan, profe y eso qué significa. Porque lo digo muchas veces en la clase. Entonces sí, como “right”, “There you go”, el “Go Ahead”, todo el tiempo les estoy diciendo “go ahead”, No “go on”, “bit” pero les digo “Go Ahead”, entonces sí, son como cosas que, que se cogen, depende del ambiente, digamos yo creo que, depende del grupo, de personas con el que yo trabaje en Estados Unidos, ¿no? Que siempre como que utilizaban eso; entonces como que se metió muchísimo en mí, ¿sí?” Es decir también que los docentes recién egresados son capaces de internalizar una forma de expresarse, la hacen suya y en esa medida, son capaces de valerse de ella para hacer que su lenguaje suene más auténtico, más natural en el salón de clase. Informante No. 6: “Mmm... Bueno /aclarar garganta/ No, me parece que, que a uno le da como más tela para cortar en su trabajo. Porque es diferente, leer un cuento, que vivirlo, ¿sí me entiendes? Osea, es, es, es, diferente, eeee... como que te cuenten un experiencia, a que vayas y tengas la oportunidad de hacerla realidad. Entonces, mmm... le da a uno muchos materiales para coger de aquí, de todo lado. Cada, cada, vivencia que uno, uno, vivió es una vivencia y una experiencia para compartir y no te imaginas cuánto les llama la atención a los alumnos, que uno como que, se abra y les diga. Bueno estamos trabajando el presente simple, eeee... Van a tener una profesora entrevistada, no es una profesora nativa, pero, no es un nativo pero soy yo. Entonces, utilizando, estructuras de presente simple van a preguntarle sobre mí ¿sí? Entonces, es algo que les llama muchísimo la atención. Es, como, voy a averiguar, más de mi profesora, de la persona que está ahí, en frente, la que vemos todos los días o día de por medio, lo haces y lo utilizan, lo mismo en pasado, lo mismo en futuro, ¿sí me entiendes? Entonces es algo que se puede explotar muchísimo. Y cad... a ellos les gusta mucho que uno les hable de las cosas que ellos no han vivido, que ellos no han visto. Entonces es algo que le da a uno como más material, es una ayuda, es una ayuda cuando tu me preguntabas qué ayudas educativas usas, es eso, eso es una de mis principales herramientas.” En el anterior discurso también se puede hacer otra lectura: los docentes recién egresados privilegian en su rol de enseñanza el haber vivido experiencias en un ambiente real y que las pueden compartir con sus estudiantes. Es mostrarse interesante, con experiencias que compartir, con anécdotas y vivencias que pueden ser tomadas como modelo. Al estar allí en el país de habla inglesa, se adquieren herramientas muy importantes que pueden usarse al momento de enseñar porque amplían las perspectivas en la comprensión del idioma; hay más precisión. El informante No. 1 dice: “Sí. En algunas ocasiones me ha pasado que los estudiantes me preguntan, me hacen preguntas relacionadas con cosas culturales o con expresiones idiomáticas. Eeee... a veces hablo con mis amigas que han viajado a los Estados Unidos y yo les pregunto, mira, qué quiere decir esto o qué significa esto y ellas pueden decírmelo porque ellas han estado allá y conocen algo de eso.”

Cinco, resulta muy interesante encontrar que los informantes reconocen en el viajar, un elemento vital para superar la brecha existente entre la realidad que se vive en el país de habla inglesa y la que se maneja en el salón de clase donde se ejerce la docencia. Tradicionalmente se ha insistido en que lo que se enseña en contextos como el colombiano, en el que no se usa el idioma para comunicarse sino en contadas circunstancias y bajo ciertas condiciones, no corresponde a la realidad que viven quienes hacen uso del idioma en los contextos reales. Este fenómeno tiene diversas razones para persistir y una de ellas se encuentra en que los docentes no hablan Inglés en sus contextos de vida cotidiana. Es decir que el Inglés se vive como una posibilidad de trabajo pero no se maneja como una posibilidad de pensamiento. Es por ello que resulta supremamente difícil que los docentes puedan hacer uso de la lengua y estar permanentemente actualizados. Así por ejemplo, el informante No. 2 expresa: “Digamos, que se, que se base a la realidad más que todo. Yo decía, uno cuando ya llega, ya, ya va al medio real, allá, uno se da cuenta que la realidad es otra,

que uno no habla Inglés, que uno no habla Inglés. Entonces, que siempre, digamos las clases, se deben, se deben a esa realidad de ese, Idioma, que uno tiene que hacerlo en las clases que uno tiene que construirlo entonces más que todo eso. Que tratar, tratar... de darles a ellos lo más fiel a la realidad. Las expresiones, mmm... si eso. Porque pues el, el, el Inglés que uno aprendió en el bachillerato o en el Colegio Mayor era el Inglés formal, los saludos así o asá, que, que utilizar los "Mister", "Miss" eso, eso, está lejos de la realidad. Entonces más que todo como darles a ellos, a los estudiantes, una cara, una cara cierta de lo que es el idioma." Pero también existen otras razones que contribuyen de manera negativa en que dicha brecha se mantenga. Por ejemplo, no todos los docentes tienen la posibilidad de vivir el idioma en el contexto real. Eso hace que los docentes no puedan entender perfectamente cómo funciona la lengua allá; no tienen la posibilidad de vivenciar lo que es la cultura de quienes lo usan como lengua materna. El informante No. 3 manifiesta: "Entonces desde esa perspec... desde es percepción de la cultura, darle a los estudiantes herramientas para que se den cuenta cómo es, cómo es que se habla Inglés allá afuera, cómo es que se trata a la gente en el supermercado, cómo es que se pide, la comida en el restaurante; porque es que uno tiene muchas, cuando uno tiene el libro, o cualquier texto, uno dice: Cómo pedir en un restaurante. Entonces, ya le dan a uno todas las claves. Pero eso tiene ciertas, maneras, ciertas variables." Esta situación genera también una caída en la imagen que tienen los estudiantes de sus propios docentes porque es como si de alguna manera los estudiantes se creyeran engañados. Este caso fue planteado así por el Informante No. 5: "Al estar allá y compenetrarme con tanta gente que manejaba... que manejaba el Inglés... natural... otros que manejaban el Inglés... que... lo habían aprendido como yo... Al volver uno acá, uno no... uno no... yo por lo menos no venía predispuesto a... decir... los profesores van a hablar de esta manera... No! Pero al escucharlos uno acá... uno en el proceso que uno lleva... ya está, con... bueno, el Inglés se habla es así... la pronunciación es así. Pero el venir uno acá, personas que le han estado enseñando a uno, resulta que... a mi me enseñaron a pronunciar de X manera... y cuando yo lo escuché en "Native Speaker" lo pronuncian de una manera diferente... uno se queda... bueno, cuántos errores... no... más... no me hicieron causar precisamente por eso... entonces era eso, no?" Y también así lo manifiesta el Informante No. 6 que cree que no recibió lo suficiente para que el manejo del idioma fuera una experiencia mucho más fácil de asimilar: "Claro, yo estaba con... no pues esta es la mejor de la clase, ella sabe Inglés y entonces cuando llegue allá, yo me acuerdo que, el coordinador del programa me dijo, mira, si tu crees que eres la mejor en Inglés, acá te vas a estrellar. Me pareció tan duro, me pareció tan fuerte y después me dijo, aquí todo el mundo te va a decir uy, tan bien que hablas Inglés, pero es porque ellos son, muy amables, entonces te van a decir uy, usted habla Inglés muy bien y... exactamente lo que me dijo él, eso me paso. Y entonces fue muy duro, fue duro darme cuenta de eso, pero ya después lo superé. /interrupción/ Se acabo..." De la misma manera, los informantes creen que deben recopilar la mayor cantidad de información para verterla en los salones de clase para que sus estudiantes reciban una información lo más fiel posible a la realidad. Informante No. 8: "¿Cómo? Es ya tratar de enseñar, algo más, más real, yo creo, es decir, ya Inglés se vuelve algo más real, mmmm... el, el poder decirle a los estudiantes, mire, tener como la, a ver cómo se llama eso, tener la seguridad de decirle a un estudiante, mire esta no es la manera que se dice, el libro a usted le puede dar esos elementos pero pero es un Inglés muy formal, o, es un Inglés que solamente se queda en libros, en la parte real, eso se va a otra parte, se usan otras cosas, etc. etc. Me ha servido mucho porque uno maneja muchísimas cosas, maneja muchísimo, todos los elementos del lenguaje, uno los puede expresar al máximo, porque yo los manejo así, yo los siento, yo los viví, no es, no es algo tan ideológico, no es algo empírico, que algo, alguien me enseñó que esto se decía así, pero jamás lo comprobé si era verdad. Entonces yo sigo enseñando lo que alguien me decía que se decía así y que porque un libro me lo refuerza. eso me ha servido muchísimo, aparte de la experiencia, no? La experiencia de vivir el Inglés, ha sido bien importante."

Pero, no es sólo estar en el país de habla inglesa, es también el hecho de viajar lo que genera diversos elementos de aprendizaje, crecimiento y reflexión (liberación de la personalidad). Cuando se les da la oportunidad de viajar a los estudiantes, se hace una ruptura en sus vidas porque las familias colombianas de provincia siguen siendo de hijos tradicionalmente dependientes en términos económicos y emocionales. Entonces, es por eso que se encuentran informantes como el No. 3 que evidencia el valor que le dan a estas experiencias por el crecimiento personal: “Si, yo viajé una vez, con el programa de la “YMCA” y... la experiencia fue excelente. Crecí como persona, conocí, mejoraron muchísimo mis conocimientos del Inglés.” Y continua: “Y en sí todo lo que le encontré a eso fue positivo porque era la primera vez que yo me alejaba de mi casa. Y también ahí aprendí mucho. Aprendí, que, que, osea empieza a valorar las cosas que como la casa, la familia, la comida y uno piensa que ah, yo donde vaya, como cualquier cosa y no, uno empieza a valorar esas cosas cuando las empieza a perder. Entonces ese viaje para mi fue... bastante enriquecedor; me engrandeció.” También se encuentra el juicio del Informante No. 6 que corresponde a lo expresado anteriormente: “En el 97 también tuve la oportunidad de viajar a Estados Unidos, a participar en un programa de intercambio, que se llama “International Camp Counselor Program”. Ese programa de intercambio me cambió la visión de muchísimas cosas. Porque, digamos que uno cuando no ha viajado, piensa que, como que ve todo como de una manera muy estrecha, no? Entonces cuando uno viaja al exterior y conoce gente de todas partes del mundo, ve que las cosas son muchísimo más amplias, se quita, como, los “Brinkers” y ve muchísimo más, mas “wide”, mucho más amplio. Entonces eso como que me ayudó y digo que me cambio todo, porque gracias a esa experiencia y al trabajo que yo hice allá, ellos confiaron tanto en mí que me dejaron de coordinadora del programa acá. Entonces, el trabajo ha sido muy grande pero digamos que... cuando me preguntas quien eres tu, eso soy yo, ese programa como que, me he formado en el, con sus principios...y, básicamente...” No es lo mismo permanecer en el hogar y seguir un proceso común de salir del hogar a cierta edad y vivir etapas muy estáticas de madurez que salir del país cuando se está terminando carrera porque las vivencias marcan definitivamente a quien las vive. El Informante No. 4 dice: “Yo creo que fue una... es, esa experiencia, yo creo que a cualquier persona lo marca. En mi caso yo creo que fue una experiencia demasiado productiva. Una experiencia buena.” “Y como en la parte personal también demasiado. A uno lo hace ver la cara de la otra moneda. Por ejemplo en mi casa pues todo a uno se lo dan ahí: bueno, pido esto, tal cosa y me lo dan. En cambio allá tu eres totalmente independiente y... uno tiene una independencia, pero una independencia muy buena. Y teniendo en cuenta el tipo de campamento en que yo estuve, a uno lo despierta, a mí me despertó de la realidad; de que digamos la parte bonita que yo estaba viviendo no es así, de que hay muchas cosas que digamos que a pesar de todo son malas, pero a veces hay que tener en cuenta, hay que abrir esa conciencia de lo que realmente pasa. Y eso si es una parte que yo siempre... pues tengo muy presente.” Para aquellos que ya han tenido más de una oportunidad resulta aún más importante que porque pueden reflexionar y ofrecer consejo a quienes apenas emprenden este camino de salir del país. Por ejemplo, el Informante No. 5 evalúa y recomienda: “¿Con un juicio? Muy buena. Siempre y cuando... uno la sepa aprovechar, porque esas experiencias cuando uno sale a otra parte... es bueno... no esconderse. Es decir... lo... me refiero a eso... a decir... no alejarse de los demás, porque si uno se aleja o si uno deja de tratar de usar su Inglés... y se preocupa más porque no entiendo, porque uso español, eeee... se aísla totalmente y el mejoramiento es mínimo, mínimo. Sin embargo si uno trata de olvidarse de enfrentarse... en ese... ambiente, se olvida completamente del español... hace una inmersión completa y se acerca a cuantas más personas pueda, los resultados son excelentes. Yo diría... que en mi primer viaje, si mi nivel era del 50%, al regresar mi nivel estaba ya por 70... y así sucesivamente va progresando; pero todo depende de uno.” Y es necesario adicionar que los informantes buscan, después de repetir esa experiencia, un reconocimiento a su personalidad y a su trabajo y ya no es solamente salir del país sino también el convertirse en individuos útiles a una sociedad que no es la propia. El Informante No. 8 narra

cómo ha sido esta experiencia: “Divina, yo creo que, a ver, muy, muy, muy enriquecedora. Eeee... los dos primeros años, estuve en un campamento para gente “Handicap” /balbucea algo que no se entiende/ y fue bien, bien interesante pues, porque, tuve a cargo gente muy difícil, fue un reto... muy interesante, lo pude hacer bien, aprendí a amar de otra manera, aprendí a /aclara garganta/ a trabajar en equipo, aprendí cosas que aquí uno no ve. Eeee... aprendí a disfrutar las cosas pequeñas de la gente, do... fue algo, muy, muy interesante, es decir, es, es, algo que, uno no encuentra aquí con la demás gente, es muy difícil encontrar esas cosas aquí y, y la pasé delicioso. Este año, fui profesora de joyería en un campamento para mujeres. Una experiencia dura y aburridora. No me gustó. Osea, la experiencia fue excelente, no? Aprendí mucho. Pero no me gustó el campamento porque... no me gusto el campamento, me pareció aburridor. No, no podía hacer las cosas que yo, yo estaba acostumbrada a hacer en el otro y, y pues eso influyó mucho. Eeee... me gustó demasiado... la parte de que enriquecí... mucho, pues, mi Inglés. Aprendí mucho sobre joyería, estuve con una Irlandesa todo el verano, una experta en diseño, bueno experta no. Una diseñadora de joyas, muy, muy buena, y me gustó esta parte, entonces una experiencia interesante.” Y es importante también porque los viajes ofrecen posibilidades de aprendizaje como se encuentra en el comentario del informante No. 3 que dice que “Afiance muchos conocimientos, conocí gente con las cuales aún mantengo una relación permanente.”

¿Pero qué podría representar el no viajar? En palabras del Informante No. 1 se puede entender que para aquellos que no han vivido esta experiencia, resulta muy difícil dimensionar todo lo que los otros informantes han vivenciado ya: “Creo que tampoco es lo necesario. Si yo no voy a Estados Unidos, no quiere decir que no sea una buena profesora de Inglés, porque eso también depende de mí. Si yo quiero mejorar mi nivel de Inglés, si quiero aprender, puedo buscar otros medios.” Es decir, que depende de la persona el mejorar permanentemente, independiente de si se viaja o no. No se perciben cosas como la que comenta el Informante No. 6: “Mmm... /aclara garganta/ Me parece que de pronto como... me hubiese gustado que me hubieras preguntado cómo influyo, digamos en mi metodología, en mi estilo, el haber tenido una, el haber tenido una experiencia en el exterior, porque es que es diferente, yo creo que si yo no hubiese viajado, mi metodología... sería de alguna forma un poco diferente, si? Osea, como qué, qué, influye el haber tenido contacto con la cultura en tu estilo de enseñar Inglés.”

## 5.6 EL DISCURSO METODOLÓGICO

Existe una pregunta que se convierte en recurrente en todos los espacios donde la enseñanza del Inglés está presente: la pregunta por el método. Ninguna otra área de la enseñanza ha dedicado más esfuerzos, tiempo e investigación que la búsqueda por clarificar el método más efectivo, más apropiado, más coherente para enseñar Inglés. La literatura es generosa y los métodos propuestos son bastantes. Cada día surgen nuevas corrientes, nuevas tendencias, nuevas aproximaciones que lanzan el verdadero método para el momento; el método más efectivo. Son ya varias décadas de esta “revolución metodológica”. Pero ¿qué tan distantes están los docentes, particularmente los recién egresados, de la formulación de su propio método? ¿De la adopción de un método determinado? ¿Cuál es el proceso de construcción del discurso pedagógico–metodológico de los docentes?

Para los docentes que fundamentan sus prácticas pedagógicas en una revisión constante tanto de teorías externas como propias, en la reflexión constante que surge de las mismas prácticas, nace un elemento inherente a este proceso, constituido por el discurso que debe acompañar sus acciones. Cuando se dialoga con algunos docentes se evidencia de inmediato la dificultad para expresar un discurso coherente o se reconoce un discurso fragmentado y confuso, producto tal vez de la carencia de sustento para el mismo. En otros, el discurso se llena de anécdotas, acotaciones, experiencias,

referencias, que lo muestran sólido y maduro: “Uno puede tener más elementos para enfrentar una clase cuando uno está bien construido teóricamente.” Se nota que los docentes recién egresados asumen que hablar de construcción teórica es tener un discurso no necesariamente propio. Es decir, adoptar algunos principios de autores leídos puede ayudar a aclarar su postura frente a los temas de la educación.

Nadie puede negar que el discurso pedagógico sea importante en la consolidación de la identidad y defensa de las prácticas pedagógicas del docente. Se debe insistir en que el docente debe reflexionar permanentemente acerca de las prácticas que desarrolle en su trabajo y que pueda compartir con otros esas reflexiones para que poco a poco pueda ir sustentando lo que hace y le de coherencia a sus acciones. Es lógico que un docente que no es capaz de sentarse a mirar lo que hace en el salón, pueda caer en el vicio de la irreflexión y de la ausencia de claridad teórica y práctica. El discurso responde a unas condiciones metodológicas que están en relación con la formación teórica de cada docente, con las condiciones socio-históricas de los individuos, y con el lenguaje propio de la enseñanza del Inglés, enriquecida con expresiones y términos de alta sofisticación y vigencia. En este sentido, el discurso es y debe representar al docente: “Uno se apropia tanto de la teoría que llega a asumirla como propia; no sabe en qué momento la utiliza pero se tienen ideas sueltas.” Es un espejo en el cual puede mirarse el docente, pero a su vez es el reflejo de las claridades que éste tiene frente a la enseñanza del Inglés. Debe mencionarse que la personalidad del docente, sus mitos, símbolos y sueños determinan los contenidos y estilo del discurso. A diferencia del discurso político en el que lo importante es convencer, el discurso pedagógico se construye como vía de discursividad para poder exteriorizar y sustentar verbalmente las acciones que se desarrollan en el contexto escolar y a su vez, darles madurez. Por consiguiente, es tarea indiscutible del docente preocuparse por construir su propio discurso, si aún no lo tiene; o por revisarlo constantemente a la luz de las miradas que desde otros horizontes pueda hacerle.

Visto así, el discurso pedagógico es una tarea individual que se construye y reconstruye permanentemente y se transforma con cada uno de los cambios que el individuo pueda vivir o experimentar. Sin embargo, no se puede olvidar que el discurso pedagógico no es condición suficiente para el éxito laboral, pero si necesaria. Es solo que él mismo se encarga de iniciar un proceso de selección y clarificación entre quienes lo tienen y los que no; entre los que tienen un discurso coherente y aquellos que no; entre quienes son capaces de someter su discurso a pruebas de falsación y aquellos que no. “La teoría es una caja de herramientas pero guardadas sin la posibilidad de usarlas.” Es decir, el docente reconoce que hay algunos elementos teóricos que lo conforman y lo permean, pero algunos de ellos no saben cómo usarlo porque aún no han tenido la posibilidad de dimensionar la tarea de la pedagogía en el desarrollo de su estilo como docente.

El discurso pedagógico conserva una función importante en la enseñanza del Inglés y cuando se hace público, puede modificar el discurso de otros y modificarse a si mismo. Puede ofrecer al docente elementos de juicio para determinar la vigencia, validez e importancia de dicho discurso; el poder del mismo y su propia naturaleza. Y ¿por qué plantear el discurso pedagógico en el terreno de lo público? Porque sólo en el espacio de lo público el docente puede dimensionar la fortaleza de su discurso. Es por ello que cada día se hacen más populares (no por ello menos importantes) los eventos académicos en los que los docentes tienen la oportunidad de compartir sus experiencias de clase y escuchar reacciones frente a las mismas. De esta manera puede brindarse la oportunidad de enfrentarse a pares académicos que pueden estar en capacidad de juzgar sus discursos desde visiones simplemente diferentes.

¿Qué elementos pueden reconocerse a partir del discurso de los docentes? De una parte, el discurso pedagógico como medio de comunicación puede ofrecer la oportunidad de descubrir el carácter y personalidad del docente a través de sus propios enunciados. También ofrece rasgos de sus inclinaciones ideológicas y teóricas. Es posible evidenciar en los discursos pedagógicos de los docentes un afán por presentarse como salvadores de la enseñanza del Inglés y representantes auténticos de los intereses de una sociedad que exige calidad y eficacia. Muchos de esos discursos llevan en sí mismos una voz que los proclama unificadores e invitan a la unión en torno a ellos. En otros, el discurso se orienta a resaltar su propia individualidad y a resaltar la diferencia con los demás discursos. Hay también discursos tímidos que no alcanzan a ser escuchados por muchos mientras que otros proclaman tener la verdad y por su fuerza, fácilmente se divulgan y se hacen populares; son generalmente discursos elaborados.

No se puede olvidar que los discursos pedagógicos se pueden convertir en la mejor oportunidad para alcanzar beneficios propios y en ese sentido, los discursos llevan sus propias estrategias. Por ejemplo, hay discursos que reclaman unidad de criterios y así, buscan la uniformidad como posibilidad real para alcanzar el camino para una enseñanza–aprendizaje efectiva. Hay discursos emancipatorios que promulgan la “liberación” de prácticas pedagógicas que han impedido la liberación del aprendizaje. Otros discursos se dicen ser totalmente renovadores y en cuanto tales, pretenden romper con las prácticas tradicionales y generar innovaciones urgentes. Hay también otros discursos que registran comprensiones de metodologías aparentemente mal interpretadas o nunca desarrolladas total o claramente. Sin embargo, es frecuente encontrar discursos fragmentados, incompletos, pero fundamentalmente discursos que no se corresponden con sus propias prácticas o con los elementos que dicen poseer.

También resulta interesante recordar que al escuchar los distintos discursos, se puede reconocer que todos se excluyen de la responsabilidad de las deficiencias de la enseñanza del Inglés y por ello se proclaman con la autoridad moral, política, teórica y metodológica para ser la representación de una alternativa de solución de dichas deficiencias. Es de resaltar que como los políticos, los docentes crean, a partir del simbolismo propio, elementos diferenciadores como eslóganes, frases de cajón, imágenes, con las cuales pretenden darse a conocer y divulgar sus propias tendencias; sus propias pretensiones.

En conclusión, es posible afirmar que la edificación del discurso nace de la construcción teórica. Pero entonces, surge un interrogante mucho mayor: ¿Cuándo se construye teoría? Para dar respuesta a este interrogante debe preguntarse por la formación del docente y los elementos que permean su ejercicio profesional: lecturas, reflexiones, experiencias, modelos, etc. Es necesario igualmente preguntarse por la relación que existe y se establece entre la teoría y la práctica y entre la práctica y la teoría. Pero mucho más allá de esto, se debe preguntar por la reflexión y sistematización de las propias vivencias (llámese experiencias, lecturas, etc.) que se materializan en los procesos de pensamiento complejo como la comprensión y se internalizan en la razón y las prácticas educativas.

A la luz de los avances que frente a la enseñanza, en general, se han alcanzado, es posible indicar que la construcción teórica es una actividad intelectual de gran complejidad. Esta nace, no como algunos aún hoy creen, de la “experiencia acumulada” entendida como la relación que se pudiera establecer, que a mayor número de años de trabajo, mayor experiencia, y como consecuencia, mayor/mejor construcción teórica. No, la construcción teórica está determinada fundamentalmente en la naturaleza del individuo–docente. Es decir, así como el arte es la manifestación de la sensibilidad del hombre frente a la vida misma, expresada a través de simbolismos de compleja elaboración, y aunque corresponde a un grupo particular (en este caso élite entendida como lo

selecto, lo mejor), así también el construir teoría se produce en un momento de maduración del ser docente como manifestación de su sensibilidad frente a la compleja relación e interrelación de fenómenos educativos.

Es efectivamente comprensible que la construcción teórica se da sólo en ciertos grupos académicos de alto nivel porque además de poseer la sensibilidad frente a los hechos educativos, el docente debe cumplir con otras condiciones que sólo están determinadas por códigos en la compleja teoría misma: capacidad de síntesis; una elaborada capacidad de observación; una clara forma de argumentación; una elocuente forma de comunicación, y una capacidad innata de interpretación–comprensión; una capacidad de lectura y una depurada capacidad de articular la teoría misma (propia o de otros), con la práctica (propia y de otros). En esta medida se pueden concluir dos cosas: una, que es posible convertirse en teórico si se tiene claro qué es lo que comprende la teoría y qué exige ella misma de los que pretenden construirla. Segundo, que toda élite es un ideal y como ideal debe ser un estado no solamente deseable sino también alcanzable.

¿Cómo puede entonces construir teoría? Es cierto que para todos los docentes construir teoría no resulta una tarea fácil debido a su complejidad misma; es cierto igualmente que por ser un esfuerzo intelectual que demanda, además de lo mencionado anteriormente, tiempo para su elaboración, los docentes tienen la tendencia a dedicarse a sus tareas operativas y a descuidar este aspecto, creyendo que puede convertirse en una tarea que nada tiene que ver con sus propias prácticas y con las reflexiones pedagógicas de todo docente.

Este capítulo se desarrolla considerando los siguientes aspectos reconocidos en el discurso mismo de los docentes: los rasgos metodológicos en pocas palabras, los objetivos al enseñar inglés, la preparación de clase en la enseñanza de inglés, el papel del texto guía en la enseñanza de inglés, los materiales y recursos empleados para enseñar, el papel de las tareas y el trabajo extra-clase en la enseñanza aprendizaje del inglés, el lenguaje empleado para comunicarse, las relaciones que establecen los docentes con sus estudiantes en el contexto de clase, los elementos gratificantes en la enseñanza del idioma, y las dificultades en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

### **5.6.1 Rasgos Metodológicos en Pocas Palabras**

Se puede afirmar sin temor a equivocaciones que cuando el docente recién egresado llega al ejercicio profesional, tiene en su mente una serie de elementos que le permiten iniciar su ejercicio profesional. Si bien es cierto que podría ser prematuro decir que el docente recién egresado ya tiene un modelo estructurado al concluir su formación formal de pregrado, sí es posible decir que ya existen rasgos metodológicos y caracterizaciones personales que hacen que su estilo (tal vez su estilo futuro) tenga unas variantes particulares que poco a poco lo van a ir diferenciando de otros docentes y le van a permitir no sólo madurez académica sino también claridad metodológica. Pero en este punto de la investigación es vital encontrar cuáles son dichos rasgos y la forma como cada docente-informante interpreta lo que debe ser la enseñanza del Inglés en el salón de clase. En este orden de ideas entonces, el Informante No. 1 plantea lo siguiente: “Bueno, dinámicas. Clases en las que participen todos los estudiantes, en las que no solamente el profesor hable y diga, sino que todos contribuyan... clases en las que se siente un ambiente agradable para profesores y estudiantes. Eeee... clases en la que los estudiantes se sientan felices de estar ahí, que no se sientan obligados o... o forzados a estar en ese momento en la clase.” Aquí se puede reconocer que el informante No. 1 privilegia de manera significativa el papel que cumple el ambiente de trabajo en la formación. Se busca entonces que sea agradable; es decir, que el encuentro de enseñanza-aprendizaje esté mediado por el placer del encuentro y el deseo de aprender. Esto obliga a que el docente asuma un papel

menos protagónico en cuanto no debe ser el único que hable en clase sino que justamente éste busque que la participación de los estudiantes y el docente sea equilibrada. Otro aspecto que sobresale en el discurso de este informante es la posibilidad de hacer uso del idioma mismo como objeto de comunicación. Ya se ha visto cómo los informantes se preocupan por ver el Inglés como la herramienta de comunicación a la vez de ser el objeto de estudio y este aspecto se convierte en un elemento vital en la concepción que se tiene de las clases y la permanencia presencial. De esta manera lo argumenta: “Bueno, pues, con respecto a la Unidad de Traducciones, el trabajo que hago allá, creo que las clases son dinámicas, si las comparo con las clases en el, en el colegio, son diferentes, porque... mmmm... por ejemplo con el uso del idioma. Con los estudiantes de la Universidad yo me siento libre, o, o de utilizar el Inglés todo el tiempo, o por lo menos casi todo el tiempo, porque... osea porque ellos, ellos ya tienen una comprensión del idioma. En cambio en el colegio es un poco diferente porque, porque a los niños les hace falta bastante... les hace falta mucho en la comprensión. Y... por las actividades que se pueden hacer, porque los grupos de la Unidad de Traducciones son pequeños, puedo tener un manejo de grupo. En cambio en el colegio es un poco más difícil porque son más niños y los niños son personitas inquietas y quieren estar jugando, saltando todo el tiempo y obviamente no se puede hacer eso todo el tiempo.” Y también puede identificarse un sentido de responsabilidad muy importante en este informante porque sabe que el juego es vital en el aprendizaje pero que con los niños se debe hacer un trabajo que los divierta pero que no convierta el juego por el juego como mediador de la clase.

El Informante No. 2 tiene una forma muy particular para mostrar su estilo en el proceso de enseñanza: “Mmm. Muy relajadas. A mi me gustan muy relajadas. Yo en lo posible, les hago entender que ellos no sol... que yo no soy la única que puede hacer la clase; que ellos también pueden hacer clase. Por ejemplo, cuando tenemos... exposiciones o presentaciones así al grupo, yo los hago que ellos, bueno yo, yo de alguna manera, yo me, me mimetizo en algún rincón, yo ellos... me hago allá en frente con, con el cuaderno en mano y que el error y esto, no. Yo me camuflé por ahí. Entonces ellos son los dueños; la persona que está en frente, tiene que hacerse respetar, porque es su tiempo y es su presentación y eso fue lo que él invirtió ese esfuerzo ahí. Darse a respetar. Entonces si los demás conversan, ahí si yo me reduzco a la nota y digo bueno, si lo demás conversan por favor us...eh, eh, eh, la nota...a usted le va afectar a la persona que está adelante. Si la persona que está adelante comete alguna falta, entonces, los, los, oyentes son los que van, a corregir. Y si la persona que está adelante tiene preguntas, el público también. Entonces yo ahí, ya, yo ya como que pierdo esa, yo ya como que, yo ya no soy todo, el todo, en la clase. A mi me encantan ese tipo de actividades. Otra, eso me encanta que haya espacio para eso en mi clase.” Esto indica que para el Informante No. 2 es muy importante no ser el centro de atención en sus clases porque se ha dado cuenta que si se dedica a controlar el trabajo, los estudiantes no van a ganar la seguridad y el conocimiento que el Informante considera vital. El hecho de que afirme que los estudiantes pueden ‘hacer las clases’ indica que no le preocupa su reconocimiento personal sino el sentido de responsabilidad que debe asumir cada individuo, de manera individual y colectiva. Pero aparece una figura bastante interesante en su discurso, constituida por la autoridad que le otorga el control de las calificaciones. De esta manera aparece un vestigio de una docencia que controla la disciplina a partir de las notas lo cual parecía haberse superado en la educación colombiana, sobre todo en los nuevos docentes.

Pareciera ser que aparece otro elemento recurrente en los docentes recién egresados: el deseo por asociar los contenidos de estudio con la realidad que los afecta permanentemente. Es decir que le siguen apostando, de alguna manera, a la búsqueda de aprendizajes significativos en los que los individuos que aprenden pueden hacer la transposición de conocimientos de clase en situaciones reales de la vida. Este aspecto está matizado en el tipo de actividades como la que describe a

continuación este Informante que logra aprovechar su creatividad y capacidad de improvisación para crear una situación que se asemeja a una realidad que pueden vivir los aprendices: “Otra cosa, que yo... que ellos no estén tan acostumbrados a una rutina. Que siempre sea diferente. Una vez se me ocurrió... estábamos en clase y había un papel por ahí tirado y se lo pasé a alguien para que lo destru... lo describiera. Yo estoy pasando papelitos, pero ella qué está haciendo, eso también es clase. Otra cosa emm, ser muy recursivo pero de que... que parta esa recursividad, bueno como se diga, que parta de la vida de ellos; de la realidad. Un ejemplo concreto: yo trabajé con ellos lo de precios, eeee... pedir... expresiones y todo eso. Entonces yo decía, bueno en el libro estaba, pero ¿cómo hago que esta gente se me motive?, porque bueno, la única, lo, lo, lo magnifico sería llevarlos a, a, a una realidad concreta. Pero lo que yo hice y se ocurrió así fue que sacaran todo lo que llevaran, los buzos, relojes, todo lo que llevaran, pertenencias, el maletín, todo lo que tuvieran en el maletín, todo lo llevaran a un sitio, a un rincón del salón y organizaran ellos un, un almacén. Entonces ahora yo les iba colocando a ellos diferentes situaciones. Es más, ellos mismos, de ellos salía la realidad o las diferentes situaciones. Yo bueno, ya es tu turno, ¿qué vas hacer? Ya, usted es autónomo de lo que va a hacer. Entonces la gente... yo siento que ellos, ellos se sienten más seguros. No siempre dependientes de uno y como uno es tan joven también, entonces siempre como que la autoridad y eso y ellos, y cuando vienen las ideas de allá, son más ricas. Uno siempre pues está li... pues está, uno va sujeto a la norma, como profesor y pues como, por la formación de docente. Pero cuando viene de allá es más espontáneo, es más rico, es variado; entonces eso debe haber en una clase, también; como era espontaneidad la realidad de ellos haga parte de la apropiación de la lengua.”

El informante No. 2 también tiene claro que hay que diferenciar la enseñanza en dos grupos fundamentalmente: adultos y niños. Y para establecer dicha diferencia plantea que el dinamismo debe estar orientado al trabajo con niños mientras que el trabajo con adultos puede aceptarse como algo más pasivo. Si se analiza detalladamente esta idea, se puede descubrir que hay un reconocimiento por una enseñanza tradicional en el sentido de que el adulto es más maduro y que por lo tanto no puede jugar para aprender porque requiere de un trabajo más ‘serio’. Esta resultante puede determinar que el concepto de juego esté asociado con diversión fundamentalmente y no con aprendizaje. Veamos como lo expresa entonces el Informante No. 2: “Lo del grupo. Lo del grupo si. Osea, es que es muy relativo. Digamos, si se trabaja con los niños la clase tiene que ser más activa, la clase tiene que ser más, no tan monótona, emmm... si que eso. Si se trabaja con adultos, tiene que ser, los contenidos tienen que ser que acudan a la realidad de ellos, digamos que, que son personas profesionales que trabajan, que /no se entiende/ que hacen esto, que hablen digamos de lo que ellos hacen. Entonces, las cosas tienen que ir para allá. Digamos, si yo con un niño, voy a... si no con, el grupo de niños trabajo... el, el, tema de ‘occupations’ de ‘jobs’ y con un grupo de adultos. Entonces yo clasifico los niños, yo no les voy a preguntar, que, que tu qué piensas de ser, de ser, que, que, que, tu qué piensas de tu trabajo o en una entrevista no puedo hacer eso, yo puedo preguntarles, eeee... qué piensas cuando, ¿qué quieres ser cuando seas mayor? y, y, emmm... ¿Cuál es el trabajo que tu quieres? o vainas así. Y también con los grupos, de adultos. Entonces sí los clasifico de esa manera, como grupos, no como individuos. Y, y, las clases vendrían ahí: unas clases son más activas, otras más pasivas, otras lentas, otras más rápidas.”

Hay una característica particular en el Informante No. 3 y es que no logra establecer una comunión adecuada entre el libro y el juego. Parece ser que entiende que el texto guía debe trabajarse como relleno y no como el derrotero de clase que establece los lineamientos metodológicos y didácticos de clase. Esta dificultad evidente en el Informante puede haberse generado en un desconocimiento del texto como tal o en una interpretación errónea de lo que representa su uso y seguimiento. Ahora bien, el concepto de juego que este docente maneja deja entrever que está afectado por una

inadecuada comprensión de lo que representa adaptar un programa a actividades ‘chéveres’ como él mismo las denomina. Dice entonces: “Si. Podría ser. Es que mira que las clases chéveres son las clases en las que he llevado actividades y juegos, donde se sientan en el piso, y, que ellos empiezan /palmadas/ que no sé qué, o que ya tienen que hablar, o que tienen, o que jugaron o que tienen que hacer esto. Ellos... esas son clases chéveres. Pero las no chéveres, son donde, donde claro, la profe va atrasada porque como se dedicó a jugar todas las otras clases, entonces se atrasó. Entonces, ahí es donde me toca corra con el libro. Entonces no muchachos, hoy nos vamos a dedicar al libro; entonces vamos a ver desde la unidad uno, entonces vemos toda la unidad. A veces... o nos quedan faltando unos pedacitos. Esas son las no chéveres, /risas/ donde me toca ver libro ventiao.” Y para ampliar este concepto dice el Informante que desea que en sus clases ‘no haya tanto libro’ demostrando con esto que no logra crear una verdadera empatía con el texto guía. Se puede reconocer otro rasgo diferenciador de su metodología: la risa como activador de la diversión del docente. Este elemento es bastante particular y aunque no se conoce la reacción de los estudiantes respecto a la burla del docente recién egresado, podría dejar entrever que el docente asume que a través de este tipo de comportamientos, el estudiante logra reírse también de sus propios errores. Informante No. 3: “Más agradables. No tanto libro. Donde yo pueda ver, osea donde me ría, es que para mi las clases chéveres son cuando me río mucho, cuando ellos cometen tantos errores y yo me les río. /risas/ Esas clases son chéveres. Donde hay participación, donde yo siento que a ellos les gusta el tema que se les lleva, les gustan las actividades. Eso e...”

Pero contradictoriamente este Informante reconoce que su estilo de enseñanza promueve la participación activa de los estudiantes a través de la discusión. Surge un activador de las conversaciones y es la pregunta del docente. En este tipo de dinámicas, el estudiante debe esperar la invitación del docente para que se lance a ‘discutir’ cierta temática. “No. Recepción. Cuando yo digo la clase es buena es porque los pelados han participado... porque yo sé... no, la clase buena no es donde yo voy y hablo toda la noche o yo me senté y hablé hasta que me cansé. Nooo. Clase buena es donde ellos, donde se suscitan las intervenciones y yo, y yo, y yo quiero hoy, y yo quiero decir estoy, y yo quiero, no pero es que tal cosa; donde hay discusión, donde hay intercambio de ideas, donde hay intercambio de, de, de emociones, de sensaciones; donde yo hago una pregunta y todos quieren contestarla y todos tienen algo que decir. Esas son las clases buenas; donde ellos participan, donde ellos son la parte activa.”

Para el Informante No. 4 las clases son exitosas en cuanto se tienen recursos para desarrollarlas. Es decir que la tarea fundamental del docente está en la consecución de recursos para su trabajo, entendiendo que recursos son todo, incluyendo personas que puedan hacerse presente en el salón. Y en la medida en que se cuente con todos los recursos deseados, las clases no serán monótonas. En sus propias palabras: “¿Cómo me gustan las clases de Inglés? Pues... personalmente, a mi me encantaría, aunque yo digo no, yo también soy de las personas que piensa que para enseñar Inglés, pues no se necesitan muchas cosas. Pero a mí si me gustaría que tal vez en la... cuando nosotros enseñamos Inglés, tuviéramos como más la posibilidad de tener muchísimos más recursos de los que tenemos, aunque los que tenemos, los tratamos de explotar al máximo. Y en mi caso, yo trato de, de... tratar de buscar otras maneras de, de que las cosas no sean tan monótonas. Si no tengo un recurso, bueno, me traigo unos dos o tres profesores para que me hagan el favor. Y eso es solamente es cuestión de ser recursivo, ¿no? Eso es lo que yo pienso. Eeee... como le dije, que una clase salga perfecta, es casi imposible. Hay clases chéveres y hay clases que uno dice, ay, ¿por qué salió así? ¡Qué jarto! Pero lo que uno espera de una clase es que, tanto los estudiantes como uno se sienta bien. Que uno sepa que todo el mundo se siente bien con lo que está haciendo en ese momento.”

Surge en el discurso del Informante No. 4 una característica que se evidencia en otros informantes: el querer que el centro de atención en el trabajo esté asignado al estudiante. Sin embargo, se reserva el derecho a tomar ese centro en el momento en el que surgen aquellas temáticas que considera debe liderar, como la gramática. Y es que si el docente recién egresado plantea que la gramática debe ser explicada por él mismo, es porque asume que la gramática se debe trabajar de una manera particular y que sólo el docente está en capacidad de orientarla. Es posible que quiera repetir el modelo de aquellos docentes que sin centrar las clases en la gramática, creen que deben explicarla directamente. “Si. Depende de lo que sé está enseñando. Por ejemplo cuando se enseña la parte gramatical, eeee... las clases toman un, digamos ahí el centro soy yo, porque obviamente la parte gramatical pues... si me hago entender, ¿no? Yo paso a ser el centro de la clase, el centro de lo que pasa ahí en ese momento. Cuando tal vez estamos en otras actividades donde se involucran todos los estudiantes, e incluso mi participación, todos somos el centro de atención. Por ejemplo cuando hacemos dramatizaciones, cuando hacemos roles... dramatizaciones, entonces todos pasamos a ser centro de atención. ¡Todos! /pasa carro pesado/ Particularmente me gustan más esas donde todos tenemos la oportunidad de participar y enriquecernos mutuamente.”

El Informante No. 5 plantea que el trabajo de enseñar es algo así como un juego al azar en el que el rumbo de las clases está determinado por el texto guía y por lo que los estudiantes van requiriendo. De alguna manera es un concepto válido en cuanto el texto es el que establece los lineamientos para el trabajo y en esa medida, es quien establece los ritmos, tiempos y actividades a desarrollar. De otra parte, si se considera que siempre se tienen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, pues también es válido que el docente esté atento a darle un giro a su trabajo permanentemente. El Informante No. 5 entonces lo plantea así: “Noo, no en... con los cursos de la Unidad de Traducciones no, eeee... siempre tratamos de que según lo que vaya saliendo de los estudiantes y de libro, así mismo van saliendo las clases, pero clasificar las clases, no.” Es por eso que de alguna manera es válida su afirmación: “Yo no puedo decir, la clase de mañana va a ser más divertida, porque vamos a hacer esto, de pronto la actividad que yo tenía pensada no le gustó al estudiante, por más divertida que para mí fuese.” Pero este hecho también indica que los vaivenes en la enseñanza de las lenguas es un asunto delicado que podría poner en evidencia la incapacidad del docente por ajustar su programa a unas condiciones que no resulten tan cambiantes y en las que él muestre el control de su propio trabajo. Es válido el hecho de que el docente no sepa cómo le resultará la clase, pero es válido sólo en parte porque es justamente en la preparación de clases, en el conocimiento que se tiene tanto de los estudiantes como del curso, en la claridad de los objetivos, etc., que se puede apoyar el docente recién egresado para sustentar un proyecto coherente y efectivo. Dice el Informante No. 5: “Si. Es que... el... cada clase es diferente. Cada clase por muy exacta que la prepares a la anterior es diferente porque hay muchos factores; influye el estado de ánimo del profesor, el estado de ánimo y de hambre del estudiante. Yo puedo hacer la misma clase hoy con, con X grupo; mañana la hago otra vez con ellos, simplemente, le cambio los temas, pueda que la de mañana sea más divertida... pueda que la de mañana sea más aburrida, ¿si? Pero no, no hay forma de decir, bueno listo, esta clase va a ser así. Cuando uno mira hacia atrás y ve en el estudiante la satisfacción de que ¡uy! hoy aprendí esto, ¡qué rico! Pero a veces uno mira atrás y ve al estudiante... terminamos, ¡qué hambre que tengo!...” El hecho de que el informante mencione el ‘hambre’ como un factor a tener en cuenta en el éxito de clase muestra el lado humano y sensible del docente que pone de manifiesto que a veces las condiciones económicas desfavorecen el aprendizaje mismo.

Hay particularidades que para algunos docentes no parecen ser tan significativas como para otros. Este es el caso de las condiciones que se deben dar, según el Informante No. 5, para iniciar sus clases. Esta característica muestra a un docente recién egresado que privilegia el respeto por el

trabajo, por el papel que desempeña el docente y quien tenga la palabra. Así, dice el Informante: “Que yo nunca empiezo una clase hasta que todos estén en silencio. Al principio cuando tengo un grupo nuevo, eeee... a los estudiantes les cuesta, seee... pueden demorar entre tres y cuatro minutos en quedarse en silencio para empezar una clase. Después es casi inmediato. Es, es cosa de que entro al salón, los miro y ellos ya saben, todo el mundo se organiza; si no se quieren organizar, entre ellos mismos se organizan. Eso yo lo hago muchísimos... yo lo hago siempre, siempre. Pero yo nunca empiezo una clase hasta que todos no estén en silencio. Ya después de ahí, ya que yo hago una pregunta, bueno listo, vamos a soltarnos, vamos a... ¿sí? Vamos a trabajar. Pero yo empiezo, trabajo mucho lo que es el respeto. Entonces yo pienso: si voy a empezar una clase, yo no tengo por qué estarles pidiendo... bueno, hagan silencio; ustedes saben que tienen que hacer silencio; ustedes saben que estamos en clase.”

El Informante No. 6 tiene claro que lo primero que hay que tener al momento de pensar en los rasgos metodológicos que lo caracterizan es el grupo al cual se le esté enseñando. Sin duda alguna que esta postura genera una claridad respecto a la dificultad que representa la enseñanza del Inglés y muestra que aunque se tenga una guía para la docencia de determinados contenidos o niveles, el docente debe ajustar su programa a las características de los grupos. Esta postura no corresponde, por supuesto, a la de otro informante que planteaba que el curso se va construyendo día a día con las demandas de los estudiantes. Las palabras del Informante No. 6 son bastante claras: “Si por retos. /timbra celular/ Por retos porque el Inglés, siempre... /pausa/ osea, siempre hay algo nuevo que /continúa timbre de celular/ tienes que cambiar en tí, cuando lo estás enseñando. Osea, tú no puedes ser la misma profesora que enseña, eeee... se para en el tablero y, con todo mundo. No. Osea, es que hay que buscar, hay que buscar porque cada grupo es diferente. Entonces siempre tienes el reto de, de buscarte una metodología para el grupo que tienes, entonces todo el tiempo estás cambiando /el investigador asiente con la cabeza/ y la, la docencia es eso, /voces de niños/ un reto, todo el tiempo, porque todo el tiempo tienes un grupo de personas diferentes y las personas son tan distintas, son un mundo aparte y para ellas hay que buscar una solución.”

El Informante No. 6 plantea lo siguiente: “Aaa... Di, Depende. Digamos cuando estamos trabajando temas eeee... digamos, vocabulario de la comida, lo típico llevarlos a comer a algún sitio... vamos a comer pizza, vamos a comer sándwich, entonces como que tratamos de hacerlo todo en Inglés, y en eso sitios, buscar sitios donde sean abiertos, ¿no? Digamos, donde yo les diga, mira, yo quiero hacer el papel, yo, yo, yo les sirvo, déjame, yo les sirvo, yo les doy el menú y después yo les sirvo, ¿sí me entiendes? Cosas así, como para trabajarlas en contextos diferentes, porque eeee... se graba más, si, digamos, ¿sí? Si yo tengo que pedir el sándwich en Inglés, entonces se me va a grabar más, que, que si en una clase, les digo, imagínense que estamos en un restaurante, ¿sí me entiendes? Entonces eso y se puede hacer muchas cosas con direcciones, uno sale del salón, váyase hasta acá volteé, camine, siga, tráigame tal cosa que está en tal parte, ¿sí? Entonces, se puede contextualizar, se puede formar escenarios, escenarios contextuales.” Es decir: se busca establecer una representación lo más cercana posible a la realidad que van a vivir los estudiantes cuando se enfrenten al idioma en los lugares donde se hable como lengua oficial. Y la forma de hacerlo es salir a lugares comunes para los estudiantes y asumir que se está en otro lugar y que incluso los roles se asumen de acuerdo con las exigencias o conveniencias.

Pero al buscar rasgos más particulares se resaltan los siguientes: “Ellos me decían, pero es que tu, empiezas a darnos un tema y te metes en eso y después apareces en otra y como que tienes tantas cosas para dar, que no te queda tiempo. Entonces, es como no perder esa energía y eso es lo que siempre, lo que siempre estoy pensando, que no me vea después como la típica profesora de Inglés que da lo mismo, lo mismo y lo mismo. Entonces, eso es lo que yo espero de mí, no dejar caer esa

energía, como, esa energía de, de digamos de juventud, como con esos ánimos que uno quiere transmitir lo que sabe, que nunca se pierda que siempre está allí y siempre estar como fomentándola. Y obviamente exigirme a mi misma, no quedarme que ésta es mi metodología y no, darme cuenta que los tiempos cambian, las metodologías cambian y los grupos todo son diferentes. Entonces eeee... siempre hay una nueva necesidad y entonces no me quiero quedar estancada y entonces en eso siempre estoy pensando.” El Informante resalta entonces el temor que enfrenta por no caer en lo que denomina ‘la típica profesora’ porque para él, lo más significativo en la enseñanza del idioma es que el docente esté en evolución constante y mantenga la capacidad de adaptarse a los cambios y exigencias del mundo y de los alumnos. Además de esto, aparece en su discurso las expresiones que son comunes a los docentes recién egresados: “A mi me gustan las clases... dinámicas, creativas, que cuando yo estoy en un salón el profesor me mantenga alerta, que yo todo el tiempo esté pendiente de qué va a hacer, qué va a decir ahora, en qué le puedo ayudar, ¿si? Entonces me fascinan las clases así.”

Para el Informante No. 7 lo más importante es clasificar sus clases como rasgo de su forma de enseñar. En este sentido, utiliza varias formas de llamarlas pero todas están ligadas al trabajo que desarrolle en clase y las sensaciones que pueda percibir de sí mismo y de sus estudiantes; piensa sus clases en términos de las habilidades que se desarrollen en ellas y no precisamente en las actividades. Es decir, las actividades están mediadas por el énfasis que el docente ponga a una habilidad u otra y no precisamente en el objetivo de hacer que el estudiante se sienta bien, por encima de las actividades mismas. Veamos como lo expresa: “Si, a veces si, a veces me pasa que suelo y a veces me pasa que digo, voy a hacer esto, voy a empezar como empecé esta clase, llego y ya, no la empiezo así, porque algo pasó. Haber déjame ver, podría, podría porque no suelo hacerlo, por las habilidades de la lengua, ‘Speaking, listening, writing and reading’. Por ejemplo. /Corte de cámara/ Esa podría ser una clasificación ‘listening, speaking, writing and reading’ Llegar y saber que ese día voy a trabajar ‘speaking’ nada más y todas las actividades van a ser para ‘speaking’. Pero no lo podría clasificar así porque siempre utilizo, trato de que todas las cuatro habilidades se trabajen en una clase, entonces como que no, no funcionaría muy bien.” Los adjetivos que utiliza este informante dejan ver su sensibilidad por el trabajo y por la forma de entender su papel: “Informante No. 7: Ah! Podrían ser clases felices, /sonrisa/ clases tristes, clases frustrantes /risas del Investigador/, clases locas, clases psicodélicas, clases... majestuosas. /risas/ Todos los adjetivos que se te puedan ocurrir. No, yo creo que es muy difícil clasificarlas en ese sentido, porque cada clase es diferente, de todos modos lo general sería, bueno, salí frustrada, una clase frustrante, esa es una general. Suele repetirse, salí emocionada, feliz, esa podría también repetirse, salí mal, triste. Salí mal, triste, esa es, agotada. Yo creo que es una buena clasificación. Uno suele salir agotado, cansado, o si, o una clase genial, a m... esa clase genial para mi, es cuando yo no hablé y mis estudiantes hicieron todo, eso es una clase genial. /risas/. Y además me pagan. /risas/ Eso es maravilloso, esa clase es lo mejor, la clase frustrante es la, en la que, a mí me tocó hablar toda la clase, toda, toda y mis alumnos no dijeron una palabra. Y uno pregunta y hace millones de cosas para que ellos hablen y no, no, no, ‘Yes’, no esa es frustrante, para mi una clase es frustrante. Una clase de controversia, cuando hay, cuando, cuando suelen existir preguntas que me dejan pensando y yo... estaba segura y me hacen dudar y yo... era eso. Pero yo estoy segura que era eso, no. Y entonces entramos en controversia. O, o, de un tema en específico. Yo creo que eso es más o menos, pero todos los adjetivos se pueden utilizar.”

El Informante No. 8 privilegia los siguientes elementos como rasgos diferenciadores de su metodología: en primera instancia resalta la importancia de que el Inglés estudiado en clase se aproxime lo más que se pueda al Inglés real: “¿Cómo? Es ya tratar de enseñar, algo más, más real, yo creo, es decir, ya Inglés se vuelve algo más real, mmmm... el, el poder decirle a los estudiantes,

mire, tener como la, a ver cómo se llama eso, tener la seguridad de decirle a un estudiante, mire esta no es la manera que se dice, el libro a usted le puede dar esos elementos pero, pero es un Inglés muy formal, o, es un Inglés que solamente se queda en libros, en la parte real, eso se va a otra parte, se usan otras cosas, etc. etc. Me ha servido mucho porque uno maneja muchísimas cosas, maneja muchísimo, todos los elementos del lenguaje, uno los puede expresar al máximo, porque yo los manejo así, yo los siento, yo los viví, no es, no es algo tan ideológico, no es algo empírico, que algo, alguien me enseñó que esto se decía así, pero jamás lo comprobé si era verdad. Entonces yo sigo enseñando lo que alguien me decía que se decía así y que porque un libro me lo refuerza. Eso me ha servido muchísimo, aparte de la experiencia, ¿no? La experiencia de vivir el Inglés, ha sido bien importante. Bueno, la parte de, la parte de por ejemplo del Inglés real. Miren manejen esto, usted en una película ven esto. Clases chéveres, aburridas, hemos tenido clases en bares, hemos tenido clases en restaurantes, la última, en el último nivel, hicimos una clase muy interesante que fue, yo les di una encuesta y a ellos les tocó irse para Comfacauca a un supermercado y empezar averiguar lo que era por ejemplo, ‘countable and uncountable’ Eeee... ‘prices’ y todo ese cuento. Entonces fue bueno porque ellos se fueron y tuvieron un contacto más real, les pude explicar eso, se hizo bastantes cosas chéveres; bien interesante, entonces las recetas, por ejemplo, cuando empezamos a trabajar de comida, que tienen que preparar, nos fuimos para una casa, preparamos allá, vámonos a escuchar música. Bueno, es que muchas cosas; es que hay muchas cosas que, explotar en una clase, no sé... “

El segundo elemento que se destaca es la utilización del texto guía en el desarrollo de las clases. El hecho de que el docente recién egresado mencione que sus clases son ‘metódicas’ cuando utiliza el libro indica que éste prefiere el orden establecido por el texto mismo. “Entonces son clases que no... /no se entiende/ unas clases muy concentradas en lo que es libro. Es decir, con objetivos en el libro, que es lo que, cumplir los objetivos en el libro. Entonces eso es bien importante para mí, esas son las clases diferentes. Y digámoslo así, son muy, pues muy metódicas y muy de esto.” Pero cuando el docente requiere desarrollar la producción oral, entonces recurre a una serie de actividades que buscan que el estudiante pueda aproximarse de manera sencilla a esta habilidad. “Hay clases donde, donde se produce, la producción oral es súper importante; más producción oral que en otras, entonces ellos lo tienen que hacer las clases de manejo de entrevistas de Inglés real, que nos vamos y vemos un video, que vamos y escuchamos canciones, que manejo de ‘listening’.”

Como parte de su metodología, este Informante introduce un elemento fundamental en la enseñanza de las lenguas: el desarrollo de estrategias por parte de los estudiantes. Aunque parece ser que no es un proceso sistemático, si se reconoce la voluntad del docente y la intención de hacer que los estudiantes experimenten y descubran las maneras en las que el aprendizaje se pueda fortalecer. “Emmm... hay muchísimas partes en mis clases que, que les digo, miren, estas estrategias sirven para estudiar o a mi me han servido, júsenlas! Estas estrategias, estrategias para pronunciación. Al principio de mis cursos yo siempre inicio con un taller de pronunciación, entonces, métodos para enseñar a pronunciar, cosas por el estilo.” En ese contexto, la labor que el docente desarrolle con cada estudiante se convierte en una tarea valiosa porque el estudiante puede contar con la atención del docente y con su experiencia para el aprendizaje. “Bueno, en general clases, yo puedo catalogar clases para mí... en todos los grupos. Clases emmm... a ver, desde que comencé en la Unidad, muy, muy personalizadas; trato de hacerlas, ¿sabes que si? Me... me olvide de contarte eso. Eeee... cuando yo trabajo en media luna... yo... que mis estudiantes se sientan aquí y yo estoy aquí. Entonces yo cojo un asiento y cojo a cuatro estudiantes me siento con ellos mientras los otros están haciendo otra actividad. Entonces yo a ellos trato, ya se vuelve una conversación muy personal. Entonces, a mejorar aspectos que a ellos les da así miedo decir, o cosas por el estilo. Entonces trabajo mucho ahí así.”

Adicionalmente, el docente resalta la importancia de tener el control de sus clases a través de la movilización por el salón de clase y su misma ubicación respecto a los estudiantes. “Si yo trabajo así, puedo movilizarme por el salón, donde quiera. Osea yo no tengo ningún inconveniente. Y yo estoy aquí pero también estoy viendo lo que los demás están haciendo. Entonces eso es bien importante para mí. La ubicación de ellos para mi es básica. Es decir, si no, bueno hasta ahora me ha funcionado mucho, la media luna después me funcionará otra cosa, quién sabe. Y eso es bien, bien importante. Entonces yo puedo controlar, de cierta manera, todo lo que hacen y puedo, a cada uno ofrecerle... pues cosas, ¿no? Puedo trabajar con cada uno y la movilidad de mi, de mi, pues mi movilidad, es bien importante ahí.” Con dicha movilidad, asegura el Informante, logra acercarse fácilmente a cada estudiante para ofrecerle la asesoría que pueda requerir.

### **5.6.2 Los Objetivos al Enseñar Inglés**

Una cosa es tener claro por qué se trabaja como docente de Inglés y otra muy diferente es establecer objetivos de trabajo cuando se está en el medio y es una responsabilidad laboral. Fundamentalmente porque se pasa de un estado de pensamiento teórico a uno de verdadera práctica y aplicación de conocimientos. El docente recién egresado se enfrenta a la delicada tarea de fijar unos objetivos que apunten a desarrollarse como docente ‘nuevo’ y a la vez, negociar para que sus objetivos no entren en conflicto con los de la institución. Y es que de acuerdo con lo observado, se ha podido establecer que cada uno de los informantes siente que su discurso es el más adecuado para que las personas enseñen Inglés. Aquí él va a vivenciar sensaciones que en ocasiones parecieran ser contradictorias de su propio discurso. Por ejemplo, el Informante No. 1 plantea lo siguiente: “Pues el hecho de poder transmitir lo que aprendí a otras personas. En este momento el Inglés es, es, muy, muy importante y me parece muy chévere que las personas que estén muy interesadas en aprenderlo pues puedan aprenderlo de mí, en cierta forma. Y chévere compartir con ellos lo que se ha aprendido, lo que aprendí. Y lo que seguiré aprendiendo.” De esta manera plantea el informante el primer tema de discusión respecto a los objetivos: él es el poseedor del conocimiento y en esa medida se hace importante. Tiene el ‘control’ del conocimiento y por lo tanto su tarea gana relevancia. Además de ello, no se quiere perder el tiempo cuando se llega al salón de clase porque se busca que los estudiantes entiendan el discurso y las presentaciones del docente recién egresado. Así pues, el Informante No. 3 lo aclara: “Que me entiendan. Si, que me entienda, más que todo. Que yo me de cuenta de que están percibiendo positivamente lo que yo estoy diciendo, de que comprendan, de las cosas que les estoy diciendo yo siempre digo: ¿me entendieron? ¿Si? A ver qué fue lo que dije, tal cosa, ¡ah! No entendió. Trato de siempre de estar, que si, probando de que si, que si, sí, aprendieron, espero en cada clase que doy, si que se aprenda, que se entienda y además que se tenga un rato agradable, si que sea un rato agradable además.”

Pero opuesta a esta idea que podría parecer muy narcisista, el Informante No. 4 aclara que aunque el control lo tengan los docentes, producto del dominio del conocimiento, no quieren que las relaciones que se establezcan sean verticales sino de enriquecimiento y aprendizaje mutuo: “Pues como le dije, que ellos sepan de que, que no me vean allá arriba como el profesor. No, que ellos sepan que... que tanto ellos... que yo también, hay muchas cosas que yo no se. Que ellos también pueden, que ellos saben cosas que me pueden enseñar a mí. Entonces mi relación más que todo es sobre... de no aquí y acá /señala con sus manos primero arriba y luego abajo/ No, sino que somos iguales /señala equivalencia con sus manos/ Eso es lo que yo busco siempre en las relaciones con mis estudiantes. Obviamente con los niños es un poco más difícil, pero eso es lo que yo trato de hacer.” Y el Informante No. 5 utiliza unas palabras similares para reforzar la idea anterior, aunque escuetamente plantea que lo que desea es ‘vender’ dicha idea. Deja la sensación de que su postura

podría ser simplemente una postura sin convicción plena. Una imagen que se quiere vender apunta al convencimiento de que cada vez que el docente se ubica en frente de un grupo de trabajo, está poniendo en juego su imagen. Así lo expresa entonces: “Con lo que te acabo de decir... es tratar de darle al estudiante lo que yo no recibí, ¿sí? Yo trato de que una clase sea muy divertida, de que sea muy amena, de que todos estén participando, de que yo entre en el rol... de ser, no un profesor... sino alguien más que está con ellos, ¿sí? Siempre trato de dar esa idea... de vender esa idea a los estudiantes.”

Con relación a los estudiantes, se espera de ellos: “Que aprendan. Mi objetivo principal cuando entro al salón de clase, es que aprendan, lo que voy a enseñarles, que disfruten aprendiendo y que... que quieran lo que están aprendiendo. Que se sientan felices de estar aprendiendo eso... lo que están aprendiendo en ese momento.” Se resalta entonces por parte del Informante No. 1 que el espacio ideal para el conocimiento es ‘la escuela’ y el docente aparece como mediador del conocimiento. Pero se enfatiza en que el estudiante debe aprender porque ese es el objetivo del encuentro entre los dos: enseñar – aprender. Para que este aprendizaje se dé, el Informante No. 2 sugiere que se debe enfatizar en que el objetivo del docente debe ser: “Yo me propongo, que las personas, que los estudiantes, emmm... sean, más seguros de si mismos. Sean... construyan una autoestima fuerte. Que sean capaces de ser críticos. Y que generen autonomía. /pausa/ ¡Eso!” Se agrega un elemento más a la configuración de lo que se busca en el salón de clase: la personalidad del estudiante se debe afectar para que el aprendizaje se de de manera más efectiva. Elementos como la autoestima, la crítica, la autonomía, la seguridad en sí mismo, etc., son fundamentos que se deben promover por los docentes en los estudiantes para que la docencia alcance los resultados esperados.

Uno de los elementos que se tienen en cuenta por parte de los docentes recién egresados es que los estudiantes deben estudiar por fuera de clase. Ya se ha dicho que si el estudiante no supera la idea de que el salón de clase sea el único lugar de aprendizaje, la ‘puesta en escena’ que debe enfrentar cada estudiante en un determinado momento, será mucho más compleja de manejar porque éste no está acostumbrado a ello. Por eso, el objetivo que plantea el Informante No. 3 se centra en: “Que afiancen. Que no se queden con ese conocimiento que ganaron ahí. Que apliquen lo que aprendieron... porque, como te digo, el libro da tantas opciones, que se ve la unidad y ahí mismo hay un ejercicio de lectura, que se lleva a cabo, que, que tiene que ver con la unidad, y de escritura que tiene que ver con la unidad. Y además de que, de que afianzan, practican lo que aprendieron. Osea, es practicar lo que aprendieron y es como darles, darles un... elemento extra para que ellos, para que ellos, se prueben a si mismos.” Es decir, aplicar conocimientos indica que se dan los elementos en clase y el estudiante es responsable de poner a prueba dichos conocimientos. Nuevamente se presenta el elemento de sugerir la transposición de conocimientos para que el aprendizaje sea más significativo. Y concluye este Informante diciendo: “Si, no quedarse como tan cerrado. Salir, abrir otros espacios.”

El Informante No. 5 sigue introduciendo nuevos elementos dentro de esta gama de objetivos al enseñar. Ahora muestra un lado más humano que se evidencia cuando se quiere saber por el otro en el contexto de clase: me importa y por eso pregunto por sus actividades y su vida; por eso le cuento acerca de mí. “Eeee... Con la mayoría de mis estudiantes... siempre que empiezo la clase... empiezo preguntándoles por ellos... qué han hecho... cómo han estado... qué ha habido... qué hay de nuevo... cuénteme qué pasó... qué hicieron. Seguido hago yo lo mismo... y esto crea una relación... ¿sí? Que el estudiante... por supuesto siempre respetando... el... el control en la clase que debe hacerse. Eso... ha creado con los diferentes grupos que he tenido... ha creado una relación muy linda, que al final uno nota el resultado... que es... es como más... ¡Uy!... ¡Qué rico con XX!... o ¡qué rico! mira como trabajamos acá, que vé esto, o mirá no me gustó esto... Osea, el estudiante conmigo se siente en la

capacidad de poder decirme, mirá, no me gusto esto... porque yo pienso que la metodología que yo di... uso... al hacer libre la clase... el recibir todos los comentarios que ellos quieran hacer, lo permite.” Y aumenta que tiene como propósito posibilitar la crítica que el estudiante pueda hacer de su trabajo. Allí se evidencia una gran seguridad del docente porque sabe lo que está haciendo y porque sabe que en la medida en que exista un espacio para la evaluación, la autoevaluación y la retroalimentación, el trabajo va a ganar más sentido y su enseñanza va a ser más efectiva.

Para muchas personas, sobre todo adultos, existe un paradigma bastante difícil de desplazar: ‘Aprender Inglés es difícil’. Entonces es lógico encontrar un docente recién egresado que quiera mostrar a sus estudiantes que el Inglés no es difícil de aprender. Por lo tanto el objetivo del Informante No. 6 no es para nada extraño en los docentes que trabajan con adultos, fundamentalmente: “¿Qué me propongo al enseñar Inglés? Primero, básico, que la gente, se da cuenta que el Inglés no es difícil, que el Inglés, que el Inglés se puede tomar como un juego y como un juego se puede aprender, de una manera muy fácil. Entonces, ese, es mi propósito, depende del tema, X o Y tema lo que me parece eso lo más importante, hacerle dar cuenta a la gente que el Inglés es bonito y quitarle esa fobia que generalmente tienen los estudiantes, la fobia que le dejaron en el bachillerato. Entonces es mi objetivo primordial... ‘Learning English is fun!’”

Para culminar con esta parte de los objetivos, vale la pena retomar las palabras del Informante No. 7 que muestra que no siempre es fácil establecer objetivos de trabajo y que a veces no aparece clara la idea global que se tiene al llegar al salón de clase, por encima de los objetivos propios de cada actividad: “¿Qué me propongo? No sé, es una pregunta un tanto extraña, en el sentido de que aaa... no, me enseñaron a preparar las clases, lo que me enseñaron en la Normal, con un objetivo específico, unos, un objetivo general unos objetivos específicos en cuanto a la clase, eeee... bueno, el objetivo de hoy es por ejemplo, ah, vocabulario, nada más, vocabulario de la familia de específico, listo, ese sería la parte académica, entonces en esa parte es mucho más fácil para mí explicar que espero, porque yo espero lo, en ese momento espero cumplir con esos objetivos académicos pero aparte están los, el, como el objetivo de cada clase y es que el alumno me entienda, que, que no, no sé, que la clase no se vuelva monótona, entre otras cosas, que el alumno me participe, que no se vuelva un monólogo por parte mía, que yo hable y hable y hable y hable y se acabó, y se terminó la clase y la única que habló fui yo. Yo siempre espero que, que no sé, que hayan act, que pued al, que me alcance el tiempo para todo lo que planeé, espero que, al final decir, listo salió bien, yo sé que me entendieron, me gustó, es lo que espero en general, fuera de los objetivos académicos de lo que haya que ver o no haya que ver, en general eso es lo que espero.”

### **5.6.3 La Preparación de Clase en la Enseñanza de Inglés**

Lo más lógico para algunos es pensar que si el docente cuenta con un texto guía, eso basta para enseñar y que por lo tanto, no tiene que preocuparse por preparar sus clases. Quienes así lo crean, tendrán que mirar con más detenimiento lo que es orientar un curso de Inglés porque si hay algo que requiera preparación es justamente el enseñar Inglés. El docente recién egresado se ve en la necesidad de luchar con todo aquello que trae como influencia (hábale de docentes capaces o incapaces, actividades desarrolladas desde la perspectiva de estudiante, experiencias positivas y negativas, teorías estudiadas, etc.) en el momento de iniciar su práctica profesional. Uno de los factores que más afectan la labor está constituido por el deseo de superar a sus docentes y por entregar lo mejor de sí mismos a sus estudiantes. Para ello, lo más importante es que el recién egresado sea capaz de diseñar, en su preparación de clases, actividades que den cuenta de su estilo y ayuden a superar esa ‘inexperiencia’ inicial que no le permite improvisar en un momento determinado. Así como el texto guía, el plan de clase se convierte en la guía infaltable para su

ejercicio. Dice el Informante No. 2: “Si. Yo trato en lo posible de llevar un plan, siempre a clase. Cuando no lo llevo, es terrible. Yo, paso, unas angustias terribles porque yo tengo que tener ese plan, de alguna manera arrancar.” El Informante No. 4 también rescata en sus palabras que el estilo personal se pone de manifiesto desde la misma preparación: “Claro, porque usted va a enseñar algo. Tiene que preparar la manera de... tal vez en el libro a uno le dicen la manera de hacerlo pero tú tienes una manera de enseñarlo diferente y lograr mejores resultados mucho mejor.”

Como bien se sabe, en el contexto laboral, el docente se pone a prueba y se juega su imagen y prestigio (no importa que sea un docente recién egresado porque es justamente desde estos estadios que el docente empieza a configurarse y a construir un estilo particular). Y para darle forma a lo que poco a poco va a ser su personalidad como docente, debe centrarse mucho en analizar lo que se va a hacer en el salón y cual es la correspondencia de esto con el curso como una unidad. En la preparación también se configuran las tareas como parte del programa. El Informante No. 3 tiene muy claro lo que es la preparación de clases y su rol en el proceso de enseñanza: “Siiii, las clases se preparan. Pues mira: cuando uno tiene que, tener el libro, hay que decir, bueno en esta unidad se va a ver esto y uno dice: ah, esta es fácil. Osea, uno a veces dice; ¡Ah! esto yo me lo sé... pero a veces le salen con unas preguntas a uno. Osea, uno no puede en... /pausa/ antes que todo, decir, no, me van a preguntar esto, uno no lo sabe pero uno más o menos se pregunta: no, estoy segura que me preguntan esto. De pronto en una conversación que hay una palabra, uno dice, esta palabra me la preguntan. Entonces tú tienes que buscar el vocabulario. Recurrir al, /pausa/ a la gramática y darte cuenta... bueno, esto cómo funciona, de qué otra manera puede funcionar esto, de qué otra manera, puedo, puedo, puedo utilizar esta forma gramatical. ¿En qué otra manera? ¿Cuáles son las excepciones? Porque el Inglés es el idioma de las excepciones. Aaaa... conseguir las excepciones, el vocabulario y mirar qué actividades se pueden hacer con esa, con esa unidad. Tratar de aprovecharlo al máximo para que ellos lo aprendan. Las clases se preparan, claro. La tarea, que es, saber qué tarea se les va a dejar. No es que uno, ¡ah!, hagan tal tarea y Profe, pero eso no tiene nada que ver con la unidad. No importa, ¡háganla! No, uno tiene que saber qué tarea deja... qué vocabulario, qué actividades se puede hacer con esa unidad... se preparan.” Es el mismo pensamiento que se manifiesta en las palabras del Informante No. 4 al referirse a la preparación de clases: “Claro. Yo creo que... claro que si. Te imaginas uno llegando allá y... y, uno no, no falta el estudiante que le, que le haga las preguntas todas locas y uno quede... no, eso es lo peor que le puede pasar al profesor, que le pregunten y no sepa. Claro que uno tiene que ir preparado. Claro que si. Trato de preparar mis clases.”

El Informante No. 1 deja ver que en su preparación considera el rol que cumple el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también el rol de las actividades de clase en la formación. Cuando el informante No. 1 dice que no sigue un modelo exacto de preparación de clase también sugiere que depende del texto y que necesita mucho trabajo para ganar experiencia: “Como dije, las actividades que planeo tienen que ser actividades muy dinámicas. Obviamente utilizo el texto de referencia, para poder pues introducir el tema o practicar el tema. No hay así un modelo exacto que yo siga para preparar mis clases. Depende también del tema, porque no necesariamente tiene que ser ir al salón de clase y repetir ciertas cosas. Se puede hacer en otro sitio que no sea el salón; se pueden utilizar elementos que no sean el tablero ni el marcador. Depende también del tema que se esté trabajando y del tipo de estudiantes también.” Claro está que un docente recién egresado no puede pretender que las clases se hagan simplemente con los giros naturales de enseñanza que surgen en el salón de clase porque se corre el riesgo de no cumplir con los requerimientos mínimos de desarrollo de contenidos y funciones porque es justamente el propósito de la preparación de clase: no divagar ni dejarse llevar por el deseo de permitirle al estudiante hacer lo que quiera trabajar en la clase. Así se refiere entonces el Informante No. 5: “Preparación en cuanto a la clase, si. Pero no me gusta...”

llevar, ah, digamos bueno, yo digo, de siete a diez, voy a hacer esto; de siete a siete y veinte voy a hacer esto. No lo hago porque... si un estudiante me empezó a hablar, digamos yo tenia preparada una clase sobre una lectura, pero un estudiante me empezó a hablar de... no sé, la Navidad y vi que los demás se involucraron en la conversación, yo los dejo seguir. Así me toque cortar el tema que yo traía preparado y... proseguirlo en la siguiente clase, ¿si? Pero siempre yo le doy prioridad al estudiante, yo le doy prioridad al estudiante y... con alguna gente, con algunos directores, sobretodo, he tenido... problemas con eso. Porque yo digo, una clase preparo el tema, mas no cómo la voy a desarrollar, porque depende mucho de lo que el estudiante me de.”

#### **5.6.4 El Papel del Texto Guía en la Enseñanza del Inglés**

Utilizar un texto guía para enseñar Inglés se puede considerar como todo un paradigma que tiene dos puntos de vista antagónicos: uno, en el que se ubican quienes lo respaldan y otro, en el que están los que tajantemente lo rechazan. Sea cual sea la postura que se adopte, es importante resaltar que enseñar Inglés para un docente recién egresado puede ser complejo y no siempre resulta fácil de afrontar. Es muy posible que para un docente experimentado, diseñar un curso sea una tarea sencilla; sin embargo, no siempre es así y el diseño se puede hacer mucho más complejo si el curso que se va a orientar debe estar articulado con otros cursos o con programas más diversos. Enseñar Inglés exige que el docente recién egresado se pregunte por las temáticas que desarrollará, por los contenidos, por el sistema de evaluación, por el método de enseñanza, etc. También debe saber si contará con una guía o si tendrá el apoyo de alguien más experimentado. Para algunos de ellos, esta situación no se convierte en problema porque las instituciones para las cuales laboran, pueden haber adoptado un texto guía o como es ya más común, una serie completa y ese es el caso de la Unidad de Traducciones. El Informante No. 2 plantea al referirse al texto guía que emplea: “Mmm! Es bien completo. Es bien completo en todos los sentidos, para mí. Porque tiene el, el libro complementario del trabajo en casa; tiene el video que es muy rico y tiene los cassettes. El video yo me llevé una sorpresa por ejemplo, porque como cualquier otro video, los videos corrientes, siempre dice, unidad uno, contenidos o tales y se desarrollan de la misma manera que se desarrolló en el cassette o en el libro. El video trae la realidad en una, los contenidos que se han estudiado en una realidad concreta y situaciones que ni siquiera uno se puede imaginar. Entonces es muy rico, en todos los sentidos se puede trabajar descripción, se puede trabajar... me encanta, me encanta, es delicioso trabajar con el texto.” Sin embargo, manejar un texto guía no siempre es fácil porque las instituciones educativas no enseñan a los estudiantes a trabajar con este tipo de recursos ya que en la mayoría de las licenciaturas no se cree en este tipo de ayudas, aunque para nadie es un secreto que sólo los esfuerzos individuales han logrado materializar la producción de materiales de calidad y competitivos en nuestro medio, porque la industria editorial pública no es competitiva. Muchos de los informantes de esta investigación han tenido la oportunidad de vivir la experiencia de trabajar con y sin el texto guía y por ello se les indagó por el concepto que tenían al respecto. Para los docentes recién egresados, las posturas respecto al texto son variadas y se pueden reconocer los siguientes aspectos, resaltando que todos lo consideran vital como elemento guía para el desarrollo de sus cursos.

En primer lugar, se pudo comprobar que los docentes recién egresados ven el texto como una guía válida que aporta al desarrollo de la enseñanza. Algunos informantes indican que es mucho más fácil llevar un texto porque favorece la organización del trabajo: El Informante No. 1 así lo sostiene: “Me gusta el texto guía porque, porque hay una... se lleva, osea hay una organización en las clases. Hay un... ¿cómo se llama eso?... es continuo, no es interrumpido.” Esto indica también que una preocupación para los docentes es darle continuidad a lo que están trabajando porque quien ha tenido la oportunidad de enseñar Inglés, sabe que es muy difícil controlar el deseo por abarcar todo

en una clase. El Informante No. 6 así lo manifiesta: “Eeee... ¡Uy! definitivamente es una guía, porque es que yo vengo de vivir dos procesos con la Unidad de Traducciones que fue la anterior administración y la administración de ahora con texto guía y sin texto guía; lo contrario, sin texto guía y con texto guía. Entonces digamos que tú eras autónomo de preparar tus clases, no había un plan a seguir, sino que usted, cogió primer nivel y usted verá qué da en primer nivel, usted verá qué hace. NO, eeee... habían como solamente, como temas, pero no había así, como algo muy estructurado. Entonces como que tocaba buscar el material, uno como que empezaba por aquí y se desviaba por allá y terminaba dando otra cosa que ya era demasiado avanzada para un primer nivel. Entonces, era difícil, era muy difícil, pues, el texto guía es diferente, porque es que todo está estructurado de tal manera que la gente... tenga un conocimiento progresivo y eso me gusta, mucho, me gusta porque fue algo que yo traté de hacer cuando no teníamos texto guía y me parece que yo iba como muy acertadamente. Pero me, me parece genial, tenaz. El material que trabajamos está tan bien estructurado, es magnífico, osea el video, el ‘workbook’, todo está muy bien articulado y uno ve que los estudiantes van avanzando en forma progresiva y, y se ven los resultados definitivamente.” Otro elemento a considerar es que para un docente recién egresado se hace necesario que alguien lo guíe porque su experiencia se limita a la orientación de cursos cortos o experiencias poco articuladas que en ninguno de los dos casos le alcanza para visionar el diseño de un programa para una institución. Al examinar los documentos y programas de curso de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca, se pudo comprobar que los estudiantes no reciben este tipo de formación y por ello es tan difícil que puedan solucionar fácilmente sus problemas de texto y diseño de curso. Así también lo plantea el Informante No. 4 que se imagina lo que sería su trabajo sin texto guía: “El texto. El texto es una ayuda... esencial para nosotros, porque a mi me comentaban antes, pues particularmente en los cursos de extensión, que antes, se usaba otra metodología totalmente diferente a la que manejamos hoy. Que los profesores tenían que buscar sus propios... ammm... materiales y todo eso, para la enseñanza del Inglés. En este caso yo creo que, me imagino que para aquellos profesores fue una tarea muchísimo más difícil que lo que es para nosotros hoy. Pero yo considero que el texto es un texto pues yo creo que él, él tiene cosas muy buenas. Como lo digo, yo creo que la mayoría de los profesores nos hemos enriquecido con eso, con la cuestión de la parte gramatical y todo eso. Eeee... muchas cosas interesantes, cosas culturales.” Además de esto, el mismo informante enfatiza: “Si no tuviera el texto, mío, pues tendría que buscar una guía para mí. Porque como le digo, me imagino esos profesores de antes, sería horrible: ¿Qué tengo para hoy? ¿Qué tengo que enseñar? No, sería... yo de la práctica particularmente, seguí un texto. Para llevar un orden, una secuencia de lo que se está haciendo. Porque si usted empieza así a enseñar cosas así a la loca, sin saber qué objetivos tiene usted para el final del curso. Yo considero que sería un desorden.” Y el concepto del Informante No. 1 también deja ver la dificultad cuando no se tiene este tipo de materiales: “Cuando no teníamos el texto guía, yo recuerdo que era un poquito desordenado porque uno va, acude a libros de gramática, libros... generalmente uno encuentra libros de gramática y de vocabulario. Utiliza... en esos días utilizaba mucho esos libros. Eeee... de diferentes editoriales, no sé, diferentes tipos de textos, de gramática por ejemplo, utilizaba mucho porque hay que hacer mucho énfasis en eso. No utilizaba, me hubiera gustado utilizar por ejemplo periódicos, revistas, pero no, no las utilicé porque nunca tuve un acceso fácil para estos recursos.”

Para un docente recién egresado, lo más importante es poder encontrar un menú de actividades y sugerencias didácticas del cual pueda echar mano cuando se enseña. Esa inexperiencia educativa es reemplazada en algunas instituciones por una serie o un texto que enriquece el trabajo de los docentes. Dice el Informante No. 2: “Yo, mmm... Yo creo firmemente que si se trabaja un texto, se debe atender a él. Y personalmente el texto para mi es muy completo. Si hay otras ayudas que se puedan complementar, perfecto. Pero siempre apoyada en el texto. Siempre me baso en el texto. El

texto es muy completo, y, y, y, hay una gran variedad de, de, de alternativas de trabajo. Y eso, lo, lo, eso provoca en uno también, mucha creatividad. Eso le da muchas más ideas a uno. Es muy rico. Entonces yo siempre, como base el tex... el texto, ya actividades alternas, ya van naciendo en la clase. Pero siempre voy al texto. Porque yo creo firmemente que si se trabaja algo así sea un contenido corto, se tiene que trabajar bien. No empezar al estudiante a bombardearlo con información de acá y allá. Pero siempre, siempre el texto. Porque para mí, si yo no sintiera que el texto es completo, que, que da muchísimo para trabajar, no; lo haría diferente. O no llevaría ningún plan. Eeee... no tendría en cuenta el texto y que naciera de clase o llevaría otro material. Pero siempre llevo un plan y está siempre sujeto al texto. Al texto que estoy trabajando.” Sea cual sea el propósito particular al enseñar, el texto se convierte en una herramienta vital porque, como dice el Informante No. 3: “Si. Si. Yo entendí... cuando uno, no por lo menos, hay cosas que uno no entiende y el mismo libro se las explica. Entonces que tal palabra que no está, que tal palabra que si está, entonces, en, en el lado del profesor... ahí, hay, ¡uf! hay muchas actividades que son muy buenas para los estudiantes /carro pasando/; se pueden, jugar muchas cosas, hacer... a mi me gusta mucho que aprendan vocabulario por medio de juegos. Entonces esas actividades a mi me parecen cheverísimas, las actividades que trae el libro son muy buenas. Me encanta el libro, es muy bueno.”

De otra parte, algunos docentes ven con criticidad el manejo del texto guía y afirman que éste puede ser complementado con ciertas actividades y/o materiales que le ayuden a ampliar el espectro didáctico. Informante No. 7: “Para mí un texto guía es eso, un texto guía, que me va a ayudar, a saber qué temas son los que debo ver en un determinado nivel... qué temas, qué clase de vocabulario debo manejar en ese nivel. Eeee... y qué, qué actividades podría manejar con ese nivel. Porque el texto guía además ofrece una variedad de actividades para, para que, qué se yo, /interrupción, se acabó el cassette/. Okay, Si. El texto guía, definitivamente es un guía y valoro muchísimo tener un texto guía porque me... ayuda a preparar las clases, por ejemplo, a saber qué es lo que debo saber en ese momento, me ayuda a agilizar muchísimo la clase, porque los alumnos tienen el texto, o sea que uno agiliza muchísimo, uno sabe que puede contar con eso, que no se va a quedar varada por material y lo valoro como eso, como un texto guía, eso no implica que por ser texto guía uno no pueda hacer actividades extra, o que uno no pueda llevar material extra, de todos modos se puede hacer y se hace, entonces no creo que influya en esa parte, en llevar material extra de trabajo que pueda... eeee... mejorar por decir algo cierto tema, sino quedó entendido con el texto guía, entonces busquemos otra forma, y busquemos otros libros, y busquemos otros textos, entonces si, son eso, un guía, es mi guía, mi guía espiritual en la labor como docente, en este momento.”

Pero también se puede evidenciar igualmente que a medida que los docentes van ganando experiencia en la enseñanza del Inglés, pueden ir descubriendo qué cosas cambiar, qué partes reubicar, etc. Este es el caso del informante No. 5: “Lo utilizo muchísimo, lo utilizo muchísimo. Yo pienso que /pausa/ eeee... siempre lo llevo y siempre lo trabajo, sin saltarme mucho lo que no sea... osea, de pronto me salto cosas que veo muy innecesarias, pero me gusta mucho el libro, me gusta mucho trabajar con el libro.” Aunque este planteamiento también puede indicar desconocimiento del texto como tal y se corre el riesgo de hacer un uso inadecuado porque se asume que un buen texto guía está diseñado por expertos que han investigado durante muchos años y en diversos contextos. Hay que entender sin embargo, que la mayoría de los textos guía que llegan a nuestro medio (y es el caso del texto utilizado en la Unidad de Traducciones) han sido diseñados para ser utilizados en todo el mundo. Esto implica que las variantes culturales y los estilos de enseñanza no siempre son satisfechos porque los buenos materiales buscan que el estudiante de Inglés se aproxime a una comunidad mucho más universal y que no se centre en las características de cada país, de cada región. Es por ello que muchos docentes recién egresados creen que el texto requiere ajustes o transformaciones. El Informante No. 1 afirma: “Creo que en algunas ocasiones las

actividades propuestas en el libro del profesor, son un poco monótonas. Y... generalmente, casi siempre les doy un cambio, les aumento algo... sí, porque pienso que a veces son un poco monótonas. También depende de cómo las trabaje uno. Creo que a veces son un poco simples.” Y lo dice también el Informante No. 3: “Pero también yo pienso que no es solamente quedarse allí en el libro y no hacer nada más. Hay que hacer otras cosas porque sino ellos se aburren.” Es decir que la subjetividad del docente recién egresado entra a mediar el uso y manejo del texto guía. Es por eso que los informantes creen que al introducir actividades y otro tipo de materiales, logran ‘enriquecer’ el texto mismo. Dice el Informante No. 8: “Mi, de... del texto guía, mmmm... es bueno, es completo, es un texto muy, muy, pues, el problema es que uno, le tratan de dar la clase diseñada pero a una clase nunca se va a manejar así. Es muy utópico, osea, yo creo que lo manejan más desde una perspectiva así, pues de una clase ideal, al, pero, pues yo no lo manejo, yo trato de enriquecer mucho el texto guía. Si... me gusta, hay muchas cosas que mejorar. Lo que pasa es que yo no manejo solamente el texto guía. Yo manejo más cosas, entonces, pues el texto guía es una de las cosas, obvio que le doy importancia, muchísima importancia, y mi, y, mi, y mi, y yo, y mi, y la manera como yo me miro es con el texto guía. Entonces yo se que voy atrasada, que voy bien, que hoy vamos a trabajar esto porque lo merecen o todo el cuento. Es bien interesante, pues me gusta, me gusta, me gusta porque se pueden manejar muchísimas cosas, muchas, muchas, muchas, cosas.” Pero nótese que esta introducción de actividades adicionales y recursos varios hace que ciertos docentes pierdan el control sobre el tiempo que tienen para cubrir los contenidos de curso y se vean en la obligación de ‘correr’ para ‘estudiar’ todo lo que el texto pide que se haga.

En ciertas circunstancias los docentes logran ponerse de acuerdo sobre las ‘transformaciones’ que ‘deben’ hacerle al texto para que se ajuste a su concepción de curso y de enseñanza. Así lo comenta el Informante No. 4: “Sí, pero también depende del profesor que nosotros también... de buscar otras cosas que complementen la parte... la parte del texto guía... Pues nosotros, pues con la mayoría de los compañeros, siempre tratamos de... de, bueno, como, como una metodología; buscar una manera de que no sea tan monótono, tal vez seguir la parte del texto. De cómo tal vez tratar de que todo se cubra. Yo creo que con el texto, yo creo que con él, nosotros hemos estado en una variación total. De que, bueno, mejor intentemos esta parte... no, intentemos de esta otra manera. Y yo creo que ahora, hemos, hemos no mentira, hemos logrado una... si un entendimiento, ya de... tal vez de tratar de cubrir todo y de una manera de... de que no sea tan monótono de como tal vez se venía manejando antes. Eso si es más cuestión de explorarlo y de tratar de buscar cómo lograr los objetivos de otras maneras, pero siempre cumpliéndolos. Pues no sé si me hice entender. Si se analiza el manual del docente que hace parte del texto guía, se podrá entender que quien lo elaboró tiene muchísimas razones para argumentar un orden lógico y una secuencia de aprendizaje. Pero parece ser que algunos docentes no conocen estas razones o que simplemente no las comparten porque hacen cosas como lo que dice el Informante No. 5: “El texto es bueno siempre y cuando usted sepa manejarlo. ¿Por qué? Porque en mi caso, no, no sigo, la numeración que trae el libro. Trabajo si, la unidad, unidad por unidad, pero, no me gusta trabajar ejercicio uno, después dos, después tres, después cuatro. Yo empiezo siempre por lo que pienso que el estudiante necesita... para entender los temas alrededor, si es necesario empezar con el ejercicio cuatro, después volverme al dos, tres, uno... lo hago. Pero siempre, buscando que el estu... para que el, eeee... que lo que se esté haciendo en clase sea fácil para el estudiante.” Es decir que se busca el pretexto de la satisfacción del estudiante para colmar el capricho propio de los docentes que creen que esa es la mejor manera de trabajarlo. Algunos docentes, por el afán de cubrir más y más temas, creen que no es necesario reforzar lo que se está estudiando y entonces ven que algunas series se vuelven repetitivas, sin descartar que el texto como tal sea bueno. El Informante No. 3 es quien plantea esta problemática: “A mi me gusta el texto bastante. Sino que, osea, como ahorita ya se está trabajando, se trabaja con el amarillo, con el rojo, /sonido de asiento moviéndose/ con el azul, con el verde...

pero yo pienso que al rojo, se vuelve monótono porque es volver a ver el amarillo. Entonces /continúa movimiento del asiento/ ellos, ¡ay! pero que el verbo 'To Be' ya lo vimos. Entonces explíquemelo. Ah bueno, yo ya me lo sé. Entonces a veces se vuelve monótono, porque se ven nuevamente, todas las cosas que se ven en el amarillo, pero de resto, ¡uf! ese libro es muy bueno; ese libro es muy bueno porque pone a prueba todas las habilidades. Osea, ellos, es bueno, porque yo todos los días les tengo ejercicio para que escriban y lo saco del libro.”

Si el texto guía se utiliza permanentemente como material fundamental de enseñanza, es lógico que el docente establezca cierto tipo de relaciones con él. Para los docentes – informantes, la armonía prima en esta relación y se evidencia que lo han aceptado con una mentalidad muy abierta y con un gusto especial. Lo planteado por el Informante No. 1 acerca de su relación con el texto es bastante significativo: “Muy cercana. Lo llevo conmigo todo el tiempo, lo utilizo todo el tiempo, me baso en él para todo. Obviamente yo hago actividades relacionadas con los temas del texto, pero no necesariamente tienen que ser tomadas del libro. Pero siempre el trabajo que yo hago en cada clase, tiene, tiene muchísimo que ver con el libro, pues si, las actividades programadas están muy relacionadas con los temas que se están trabajando. En algunas ocasiones hacemos actividades diferentes. Un juego que, que no tienen que ver con el tema pero que de todas maneras refuerza lo que se ha venido enseñando.” Y el Informante No. 2 también ha sabido aprovechar el material que tiene a la mano: “¿Con él? ¡Uy! Estrechísima /la relación/. No, yo... el texto hay que estudiarlo bien. Hay que estudiarlo bien, hay que leerlo cuidadosamente. Eeee... no digo que uno debe seguirlo al pie de la letra, pero si hay muchísimo para tener en cuenta entonces si, yo sí, para mí, el texto /tose/ es una ayuda muy buena.” Para el informante No. 6 es claro que el texto guía exige que se le conozca muy bien para poder hacer un uso adecuado. La imagen que presenta deja ver la seriedad con la que este informante asume su relación con el texto y la forma como entiende que se debe trabajar y asumir por los estudiantes: “Mmm... La relación que yo establezco... es, es como de darme cuenta que /pausa/ que yo estoy presentándolo a él, ¿sí? El texto es alguien que yo tengo que presentar y que tengo que hacer que los estudiantes aprendan a valorar. Entonces siempre como que tengo mucho cuidado, cuando tu vas a presentar a alguien, primero averiguas quién es, si, para no decir cualquier equivocación. Entonces, eeee... como que mirarlo muy bien, estudiarlo, trabajarlo, para poder, para poder presentarlo de la manera adecuada.” Si el Informante No. 8 plantea que su relación con el texto es de dependencia, es simplemente porque es una dependencia no dañina y se da en cuanto el texto sigue aportándole al docente. No es la relación perjudicial sino de crecimiento y en este sentido, todo docente podría entender que un texto guía no es una camisa de fuerza que se adopta de por vida sino que en algún momento tendrá que dejarse de lado para darle cabida a uno nuevo o a una propuesta diferente. “¡Ay! Yo dependo bastante del texto guía, eeee... /aclara garganta/ Dependo mucho. Es decir, mira, yo puedo haber dictado mil veces el mismo curso pero nunca va a ser lo mismo. Es decir, yo te puedo dictar mil veces un primero, pero el, primero si me toca el próximo nivel primero, va a ser mucho más complejo que éste. Mucho mejor, pues claro no va a ser siempre lo mismo. Esteeee... el texto guía me ha servido mucho porque me ha dado muchas explicaciones. En el momento en que no me satisface yo voy a buscar a otra parte o yo pregunto en otras partes y todo el cuento. Pero pues me ha servido bastante, obvio, guía, texto guía.”

### 5.6.5 Materiales y Recursos Empleados para Enseñar

Si bien es cierto que el texto guía, cuando es adoptado directamente por la institución para la cual se labora, se debe aceptar sin ningún tipo de reparos, no significa que los docentes no hagan uso de otro tipo de recursos que faciliten, complementen, o mejoren el ejercicio docente, como ya se evidenció en el capítulo relacionado con el texto guía. Pero ¿De qué tipo de materiales y recursos se vale el docente recién egresado para desarrollar su labor? ¿Cómo los usa? Uno de los recursos más empleados por los docentes recién egresados es la fotocopia de diversos materiales, generalmente extraídos de otros textos o de recursos que llegan a sus manos. Aquí sólo basta con ver que dichas fotocopias puedan servir de apoyo al trabajo sin preocuparse por analizar si éstas corresponden o no a los lineamientos del programa. El Informante No. 1 dice: “Eeee... a mí me gusta mucho utilizar diferente clase de recursos, materiales. En la Unidad de Traducciones generalmente, pues yo trabajo con fotocopias, lecturas, fotografías, dependiendo del tema.” Parece ser que el concepto de material auténtico se conoce aunque no esté presente en términos teóricos. Ya lo evidenció así el Informante No. 1 cuando menciona que utiliza fotografías. Los juegos son otro de los recursos que corresponden normalmente a los materiales auténticos y se enfatiza que su uso tiene un propósito específico: “Textos, a veces los estudiantes por ejemplo también llevan fotografías de ellos, eeee... juegos, cosas así, que los tengan con la atención centrada en la actividad.” Se puede encontrar que el recurso de todos los docentes de Inglés no podía faltar en los informantes de esta investigación: “...y algo con lo que a mí me fascina trabajar son canciones. A mí, para mí la música es importantísima, a mí me fascina la música y creo que sin la música, no soy música. /risas/ Pero me gusta muchísimo, entonces siempre les llevo canciones, hacemos cosas diferentes con las canciones... no lo típico de llevar una canción y que, llenen los espacios de lo que escuchan, sino que empecemos: el título, entonces qué les sugiere el título, ¿ustedes saben quién es este grupo? ¿Saben por qué le pusieron el nombre al grupo así? Y siempre como buscando de acuerdo a la edad... la canción, pues no les voy a llevar, algo muy nuevo a unos profesores de 40 o 50 años que tal vez no les guste el sonido o algo así. Entonces depende, con música trabajo mucho, me parece muy, una manera como muy divertida.” Esta afirmación del informante No. 6 deja entrever que el docente es conciente de que este recurso es importante pero que necesita diversificación metodológica debido a su frecuencia de uso.

Algunos docentes recién egresados han sido previsivos y han logrado coleccionar diversos tipos de materiales en un archivo personal. Esta característica es muy frecuente en los docentes de Inglés porque si han trabajado con ese material, es una ayuda que se tiene y que al momento de utilizarla no va a causar mayor problema su preparación; se diría que ya está listo para ser utilizado y eso tranquiliza al docente. Se puede nuevamente entender que más allá de que el material a trabajar corresponda al nivel de los estudiantes, al diseño previo, a las temáticas que se estén trabajando, etc., éste se usa porque el sentido del docente le indica que es un buen recurso y que basta con que él lo conozca para darle cabida en el curso. El Informante No. 2: tiene un buen ejemplo para sustentar la utilización de este tipo de materiales: “/silla arrastrándose/ Eso es algo muy curioso. Una pregunta muy curiosa, porque a lo largo de mis estudios, yo siempre pensé, que cualquier fotocopia que trabajara yo, la iba a necesitar. Y tengo la, tengo, tengo, bastante material. Tengo bastante material, no muchísimo, pero suficiente que me daría para trabajar. Entonces, yo echaría mano de ese material... no, indudablemente, eeee... Y casi siempre, tratando como de retomar lo que a mí me tocó cuando yo estudiaba. Digamos, sí, sí, emmm... bueno, por decir un ejemplo concreto, con Alexandro Niño, nosotros trabajamos un poema que era como, que hablaba sobre la vida y el desempeño. Bueno, era un poema que era dedicado a unos estudiantes, ya, ya muy, ya a punto de salir de la universidad. Eso me tocó tanto que a mí me encantó, a mí me encantó. Entonces yo lo trabajé con un grupo y fue genial. Entonces yo echaría mano de ese material, porque para mí, es

bien valioso y yo sabría cómo trabajarlo y en la medida en que yo lo quiera y que yo lo haya disfrutado, e, eso, me da para trabajar un rato. No se, me da muchas ideas, me trae muchas ideas y muchas formas de trabajo diferentes. Pero básicamente sería ese material. Yo no voy a decir que yo me voy a investigar sobre ese tema al centro de recursos, o a la biblioteca. No, yo echaría mano de ese material porque lo tengo clasificado. Entonces si es como un recurso ahí.”

Pero la selección de los materiales complementarios es una tarea en la que el docente se pone a prueba en cuanto al conocimiento que tiene del grupo porque en la mayoría de los casos es la sensibilidad del docente y su conocimiento del grupo lo que le indica qué escoger y en qué momento utilizarlo. El Informante No. 3 así lo expresa: “Noooo... porque yo pien... yo las leo y yo más o menos me doy cuenta: no, esto les puede gustar a mis estudiantes... Porque de alguna manera he aprendido a conocerlos. Y ellos algunas veces no, es, a mi me gusta tal cosa, a mi me gusta leer esto, me gusta leer lo otro; entonces, me doy cuenta. O sino como te digo, los juegos de mesa, ya uno lleva el parqués, o...” Adicionalmente, es menester decir que en la mayoría de los casos, como ya se vio antes, el uso de fotocopias y materiales impresos indica que los docentes orientan sus actividades, en la mayoría de los casos, hacia la lectura. Y una de las razones que siguen moviendo a los docentes a desarrollar actividades de lectura está dada en que por tradición, es más fácil leer que escuchar en nuestro medio. Esto es lo que dice el Informante No. 3: “¿Qué uso? Ah, uso papel, fotocopias, mmmm... más que todo lecturas, a mi me gustan las lecturas, pero lecturas, chéveres, digamos de cosas actuales, de investigaciones, de, de cuentos, de historias... ahora días por lo menos les lleve unas historias policiacas buenísimas, que les gustaron y que el suspenso y que Sherlock Holmes y cosas así de detectives. Esas historias... también cuando...”

Adicionalmente, un elemento común en los docentes–informantes lo constituyen sus viajes al extranjero. Y en esa medida, el uso de sus propias experiencias como recurso didáctico se convierte en una alternativa válida para diversificar sus cursos. “Yo utilizo experiencias, tanto propias como vistas y un texto. Dependiendo. Osea, sí, si en una clase estamos manejando un texto guía, utilizo ese texto, más dependiendo de lo que se esté trabajando... experiencias... por fuera; experiencias reales, para que el estudiante, sí, si no entendió muy bien lo que era una lectura, por lo menos pueda entender, el... por medio de otros contextos, ¿sí? Pero por lo general siempre lo hago así.”, plantea el Informante No. 5. Y como el Informante No. 8 también otros docentes se han dado a la tarea de coleccionar materiales durante sus viajes a los países de habla inglesa para utilizar en sus clases. Aquí todo es válido en cuanto son ‘documentos’ que, aunque fraccionadamente, muestran una parte de la cultura de dichos lugares: “¿Cómo así? ¿Qué us... qué elementos? ¿Qué...? ¿Cómo una grabadora o algo? Emmm... todo el material que yo traje de los Estados Unidos. Siempre. Manejo eso! Trabajo con, trato de manejar bueno el libro pues, toca, eeee... no mentira. /risas/ Si, trabajo con el libro. Emmm... trabajo con entrevistas que yo he hecho, trabajo con videos, videos que sepa que el Inglés es sencillo y que no es, pues, bueno de todas maneras el Inglés en un video nunca va a ser tan rápido ni tan difícil porque trata de llegarle a todo el mundo, entonces es fácil. Eeee... trabajo con lo que ellos mismos hablan, trabajo mucho con... ¿sabes que? ¿Como se llaman esos cosas que uno va a una ciudad y por ejemplo le entregan una cosa de una ciudad? No, otras cosas, digamos que uno va, digamos al museo de, a un museo y le entregan el cosito del museo. Si, esa cosa. Entonces el ‘brochure’, entonces trabajo con esas cosas y... ‘Yeah’ mmmm... muchísimo. Por ejemplo este año, este nivel les llevé, les llevé... en los campamentos en que yo he estado, siempre al final del campamento se hace un libro, entonces que hay que te quiero mucho, que te voy a extrañar y es que todas esas cosas Inglés muy real. Si, al máximo, Inglés real. Trato al máximo, de llevarles Inglés, real, aparte de lo que tengo en el libro, ¿no?”

Otro aspecto muy importante para los docentes es el tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y las deficiencias que vaya presentando durante el desarrollo del curso. Es por esa razón que siempre están atentos a escucharlos o también a analizar sus dificultades para determinar qué tipo de recursos son válidos para introducir. Veamos lo que dice el Informante No. 5: “¿Qué materiales? Trataría de utilizar /pausa/ lo que, lo que yo vaya viendo en el estudiante y las exigencias que el estudiante va haciendo, manteniendo, eso si, un orden. Si yo veo que un estudiante está teniendo problemas en adjetivos, vamos a dedicarle una clase a adjetivos; pero siempre trataría de apoyarme en algún texto, un texto en el cual yo pueda decir, bueno el estudiante está fallando en esto, listo, vamos a trabajar con esto, si el estudiante, necesita fotocopias, démosle fotocopias... pero si no tuviera el texto guía, yo pienso que... aunque me ha pasado con otros, con grupos en los que no he tenido texto guía, es manejar un orden, o al principio preguntarle a un estudiante, a los estudiantes en general, bueno, ¿Qué problemas tienen? ¿Qué quieren aprender? Y... y... ¿En qué se sienten cómodos? Y basado en eso yo trabajaría.”

Algunos informantes plantean que el recurso humano es el material más importante que tienen para su trabajo. Así lo sostiene el Informante No. 6: “Eeee... generalmente, el recurso... que es... pues el recurso humano que son mis alumnos.” Y su argumento se sustenta en que muchos de ellos han podido vivenciar el idioma en contextos reales y saben que el refuerzo del aspecto oral se hace vital para mejorar el manejo del idioma. De esta manera amplía su comentario el Informante No. 6: “Claro, me parece, me parece que es muchísimo mas valioso, que... porque son ellos practicando, entonces trato que ellos hablen la mayor parte del tiempo. Digamos, supongamos una clase que están aprendiendo a presentarse. Entonces no es que se presentaron ellos y ahí quedó la clase, o que les hago llenar una copia y de que ¿cómo se dice esto? O, ‘Nice to meet you.’ Encantada de conocerle. ¡No! Me parece que hay que hacer que ellos lo utilicen tanto hasta que se, se lo graben y que entiendan para qué se usa. Entonces siempre es como buscar algo más allá, para que ellos lo trabajen, lo vivan y así lo puedan interiorizar. Entonces eso, digamos que mi principal recurso son ellos.” Y para ampliar lo que es el uso del recurso humano está la mirada que hace el Informante No. 7: “¿Que uso? ‘Myself’ /así mismo/, mi voz, toda, todo, todo sin excepción, los ojos, la nariz, la boca, los brazos, las manos, la cabeza, el cuerpo en general, mi voz.”

#### **5.6.6 El Papel de las Tareas y el Trabajo Extra-clase en la Enseñanza Aprendizaje del Inglés**

En el medio educativo colombiano predomina el modelo de enseñanza presencial en contraste con el aún no muy bien comprendido modelo de educación a distancia. Y este hecho está muy asociado con el paradigma de educación colombiano que defiende la presencialidad como el único recurso válido para enseñar y lógico, para aprender. A su vez, este fenómeno deja ver la dependencia exagerada de los estudiantes colombianos, en su gran mayoría, por el docente y sus lineamientos. Es decir que para abordar la enseñanza del Inglés se debe luchar con el concepto de que el estudiante aprende en la institución educativa y con la guía del docente. Pero los docentes de Inglés deben insistir a sus estudiantes en la obligatoriedad de reforzar sus conocimientos si quieren aprender el idioma porque es imposible asegurar resultados cuando el estudiante está en contacto con el idioma sólo unas pocas horas a la semana, y mucho más difícil si los estudiantes pertenecen a grupos numerosos y el acceso a materiales auténticos (canciones, periódicos, revistas, Internet, videos, películas, etc.) es nulo o casi nulo. Si una persona no refuerza los contenidos estudiados y dedica tiempo para estudiar vocabulario, para hacer ejercicios complementarios, para educar el oído, y muchas otras actividades, no puede garantizarse a si mismo un nivel adecuado de Inglés y tampoco puede exigir que la escuela lo forme a niveles avanzados y con gran calidad. Eso parece ser lo que entienden los informantes porque éstos insisten en el trabajo extraclase. El Informante No. 1 plantea al respecto: “Yo creo que es muy importante. De refuerzo. Emmm... también a mí me gusta mucho

colocar tareas, por ejemplo, que investiguen digamos cómo es una estructura gramatical. No necesariamente tengo que llegar yo a explicarles cómo se usa tal verbo. Sino que a veces, les, les digo a ellos que busquen eso y que ellos mismos lo entiendan y que lo trabajemos acá en clase, como una actividad de grupo. Generalmente es por refuerzo. Osea, para que practiquen lo que han aprendido en el salón. Porque si no practican obviamente se les olvida y... pues hasta ahí llega el proceso. Generalmente es por refuerzo.” Es claro que el docente quiere que sus estudiantes ganen autonomía y que puedan descubrir la manera de alcanzar los conocimientos no construidos en clase. El Informante No. 2 también tiene claro que debe posibilitar ambientes de aprendizaje en los que el estudiante gane autonomía y dependa cada vez menos de sus docentes: “Es importantísimo, es importantísimo. Tiene que ser muy activo porque uno espera que el estudiante haya hecho algo en casa. Y porque uno cuenta, digamos uno cuenta, con alguna motivación. Entonces para mi es importante eso; que ellos busquen recursos de cómo trabajar en casa. /Aclara garganta/ Para mi es bien importante el trabajo en casa. Porque es donde ellos se sienten libres, no hay presión de alguna. Y ellos trabajan a su ritmo, son más creativos, son más, si, no están tan sujetos al profesor, ni a las normas, ni a los e, ni a cometer errores. Entonces son más... producen, genera autonomía, ¿no? Entonces es algo... y también, ellos se vuelven más autónomos y cuando vienen a la casa, uno siente preparación, uno siente que han trabajado en casa. Entonces para mi es bien importante, además es una gran ayuda para nosotros y cuando los estudiantes llegan a clase.” Y qué mejor que las palabras del Informante No. 6 para concluir lo que se está planteando: “El trabajo en casa es, es, es muy, muy, muy, importante. Porque es que yo les digo a ellos, que ellos no pueden hacer todo en el salón de clase, sobretodo que cuando una clase de Inglés es de dos horas o, o digamos cuatro horas a la semana, o seis horas a la semana es muy poco. Entonces, las tareas que hagan ellos es importante, porque en clase es diferente porque está el profesor, está el guía, está el compañero, entonces no me estoy enfrentando sola a, a lo que me, a mirar, si, si, asimilé o no. En cambio en la tarea, ya estoy yo y mi tarea, entonces, tengo que mirar si puedo o no hacerla. Entonces, eeee... importantísimo es como para medirse, ¿no? Las tareas son algo primordial creo yo. /va bajando el tono de voz/.”

Para algunos docentes resulta mucho más fácil promocionar el trabajo en clase, no porque dude de la necesidad e importancia del trabajo extraclase sino porque considera que los estudiantes no lo asumen con la seriedad correspondiente. Sin embargo, esta actitud paternalista y de poca exigencia es lo que justamente ha hecho que muchos estudiantes se atengan a sus docentes y no se preocupen por trabajar de manera independiente. El Informante No. 4 así lo deja ver: “Extraclase. Yo creo que ellas juegan un pa... un papel muy importante. Pero lastimosamente algunos estudiantes, pues lo hablo yo por experiencia... algunos llegan y las hacen, como faltando cinco minutos para entrar a clase. Y yo no considero que eso sea una tarea, pues, bien hecha. Entonces yo lo que trato de hacer es trabajar al máximo en el salón de clase; tratar de que las cosas queden lo mejor aprendidas y pues... internalizadas posible. Es lo que trato yo: de que... de aprovechar esas dos horas y media de clase... pues en cuanto a la relación en el trabajo de la Unidad de Traducciones, ¿no?” Y para sustentar su postura, comenta una experiencia: “Porque, la otra vez yo me sentía un poquito triste porque yo... nosotros en la Unidad hacemos una evaluación, una evaluación de, del curso... y también la evaluación que nos concierne a nosotros como docentes. Entonces pues uno las lee, porque uno siente curiosidad por saber qué piensan tus estudiantes acerca de ti. Entonces había una partecita que a mí me sintió mucho. No que me disgustó sino que me pareció como injusto, como decir cómo así. Entonces yo llegué al otro día con mis estudiantes y les pregunté: voy a hacerles una, una, una, una... una encuesta, /baja muchísimo el tono de voz/ para, para concluir algo. Entonces ellos me dijeron si. Entonces le dije: los senté a uno por uno y les pregunté: Dime, con sinceridad y con conciencia, cuánto tiempo tú le dedicas a estudiar extraclase, aparte de las clases. Y todos me dijeron ninguno. Entonces yo les decía: entonces, como yo les dije: con la cuestión de la evaluación ustedes me están echando la culpa a mí de que ustedes no han aprendido. Y entonces yo

llegué y les dije una cantidad de cosas, pues no así en términos de... de alegatos ni nada de esas cosas, sino tal vez hacerles consiente a ellos que ellos también juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje. Yo te diría que el noventa casi cien por ciento, depende de ellos. Entonces y es lo que trato de hacer yo es tratar de aprovechar ese tiempito porque uno sabe que sus estudiantes, lamentable algunos si, otros no, a su manera, tratan de poner en practica o estudiar un poquito lo que se está aprendiendo en el salón.”

El Informante No. 5 también argumenta las razones para pedirle al estudiante que trabaje por fuera. Pero además de su insistencia por el trabajo extraclase, va mucho más allá y da ejemplos de lo que los estudiantes pueden hacer: “Cuanto más sea posible, mejor. Yo, yo no le digo al estudiante, yo no le voy a decir como les dicen en el colegio, de nueve a diez estudie matemáticas, de diez a once español; nooo... si tiene cinco minutos para estudiar, para repasar, hágalo en esos cinco minutos; si tiene diez, bueno, hágalo en diez minutos; si va por la calle y vio algo, trate de pensar esa situación cómo sería en Inglés. Trate de practicar, porque es que dos horas de clase, una hora de clase, tres, cuatro horas de clase, no son suficientes. No son suficientes. Usted tiene que practicar por fuera y siempre pongo mi propio ejemplo: si yo voy por la calle, yo voy tratando de pensar en Inglés; si no se una palabra... bueno, la escribo o trato de acordarme y apenas tenga oportunidad, la busco y veo qué significaba. Pero, lo importante es practicar todo el tiempo, cuanto más sea posible, mejor. Si no pueden, pues bueno, qué le vamos a hacer, ¿no? pero, ¡inténtenlo!”

### **5.6.7 El Lenguaje Empleado para Comunicarse**

Uno de los aspectos trascendentales en la enseñanza del Inglés radica en la posibilidad que tengan tanto estudiantes como docentes de poderse comunicar efectivamente. Pensemos por un momento en un grupo de trabajo en el que las instrucciones se den en un idioma que no sea para nada comprensible a los estudiantes, o también un espacio de comunicación en el que no existe tal porque no se alcanza a entender lo que el otro está manifestando. Para efectos de enseñanza del Inglés podría resultar verdaderamente dramático que no se pudieran llegar a acuerdos elementales para entenderse y saber lo que se quiere enseñar y lo que se quiere decir. Hablar del lenguaje remite a los docentes recién egresados a tener en cuenta: uno, las características del lenguaje empleado; dos, las expresiones que utilizan y que hacen parte de su cotidianidad; y tres, la cantidad de Inglés utilizado en clase.

Uno: Las características del lenguaje empleado por los informantes se resume en los siguientes aspectos: Primero, autenticidad en el idioma empleado. El Informante No. 1, por ejemplo, plantea que: “Procuró que sea comprensible para los estudiantes, agradable, /sonido de batería de cocina/ obviamente que transmita lo que quiero decir. Uso, uso mi lenguaje, el lenguaje que utilizo siempre, en todo momento.” Allí introduce entonces un elemento decisivo; es su propio lenguaje, busca mantener autenticidad y éste no debe sonar fingido o artificial. Segundo, claridad para que los mensajes lleguen como han sido pensados por el hablante. “Yo siempre trato de que la gente que me escuche, pues si, con quienes estoy hablando, me entiendan. Y que no... /pausa/ ¿cómo se dice? que no entiendan lo que no es, sino que decir las cosas claramente. Que sea agradable para ellos.” Tercero, el uso del español para dar explicaciones o para estar seguro de que el mensaje deseado sea entendido por los estudiantes. El Informante No. 2 manifiesta: “Y cuando estamos en explicaciones ya serias, digamos de gramática, que ellos ya quieren de verdad una, una, una, explicación porque a muchas personas, a ellos les gusta que les quede bien claro, entonces ya uno se vuelve y como más serio y habla digamos términos de gramática porque se debe ser así, se debe dar lo que es. Que si es un adjetivo, que si es un adverbio. Y es más. Ahí entra digamos el papel del español porque uno los toma de la lengua madre y ellos, ellos van entendiendo más. /Interrupción del Investigador con una

expresión/ Pero en general el lenguaje es así, es fresco, no es tan formal.” El informante No. 2 también argumenta esta perspectiva: “Y el otro 10% español. Cuando yo siento que ellos ya los estoy perdiendo, entonces yo vuelvo y los recojo con, digamos con una frase en español y volvemos otra vez al Inglés. O si es una explicación que merece que sean en la lengua materna. O si alguien hizo una pregunta en español y eso. Pero si el 90%. Yo no voy a decir que 100%, porque sería no decirles nada, nada en español. 90%...” Por lo tanto, el español toma un papel de salvador para el docente cuando se tiene que dar explicaciones trascendentales o para ayudarles a mantener el hilo de la clase.” El informante No. 3 también lo expresa: “Y ellos saben, ellos, en cosas que no se pueden explicar, usan el español.”

Cuarto, lenguaje fresco y descomplicado que refleje la personalidad de los docentes recién egresados y de la relación que desean entablar con sus estudiantes. Así, se encuentran docentes que expresan lo siguiente: El Informante No. 6 dice que es informal y estándar: “Aaa... Es muy informal. A veces es, es, es gracioso porque yo misma les digo, miren, dejen ese vicio de, o por, co y, un ejemplo, dejen ese vicio que no entienden algo y dicen ‘What?’ digo, eso es tan maleducado en Inglés, uno dice, ‘Excuse me’ ‘I’m sorry’ o ‘Pardon me’, pero no digan ‘What?’ Entonces a ellos les da risa porque yo no entiendo algo y yo ‘What?’ ‘Excuse me, What?’ /risas/ Entonces ellos se ríen mucho por eso. Pero entonces es por la informalidad que, que yo empiezo a manejar con ellos en Inglés, pero si, es muy informal, muy informal. Porque me parece que eso es lo que se usa y eso fue lo que me pasó a mí cuando yo llegué a Estados Unidos, yo aprendí un Inglés muy estándar. Osea, nos habían trabajado un Inglés muy estándar, entonces cuando uno llega allá, y uno mmm... uno como que... a mí me dijeron, usted por qué habla, tan formal, usted tan joven, ¿sí? Entonces, yo trato de manejar ese idioma informal que es el lenguaje real, el que ellos utilizan. Obviamente, haciéndoles eeee... la aclaración que, tengo que ser muy cuidadosa cuándo hablo formalmente y cuándo informalmente, no es que me voy, a los extremos y trabajar sólo la parte informal. /ruido extraño al fondo/ Entonces, que a ellos les gustan las comparaciones digamos con los saludos, yo les explicaba, yo les explicaba, no se, si llega el decano de la facultad ustedes no van a llegar a decirle. ‘Hi, what’s up?’ ‘Right?’ Entonces a ellos les, les gusta mucho esas diferencias, ese contraste de lo formal y de lo informal les gusta muchísimo. La clase pasada que hablábamos de, de saludos, a ellos les llamaba mucho la atención eso, ¿no? Yo les decía, les mostraba, toda, como una, columna de cómo se puede saludar formalmente y cómo se puede saludar informalmente y cómo saludar con ‘titles’... a quién saludo con ‘titles’, a quién no. Entonces hacíamos como ejercicios, digamos, eeee... yo les decía, me dirigía a un estudiante y le decía, ‘Hi, how are you doing?’ Y yo le decía tu no me vas a contestar ‘good morning’ o depende de la relación que quieres adquirir conmigo. /ruido de serrucho/ Entonces es algo que, que es rico trabajar porque ellos pueden contrastar y es algo que les fascina, les gusta... y a mí también me gusta mucho /sigue ruido de serrucho/.”

El Informante No. 2 lo denomina fresco y también explicita que tiene características de ser un lenguaje de todos los días. “Mmm... ese lenguaje varia... por lo general es un lenguaje muy fresco. Yo trato en lo posible de introducirles a ellos expresiones que, que, yo sé que son, que se utilizan todos los días, que son... que pertenecen al mundo real. Por ejemplo... si yo tengo que ir por la grabadora yo no voy a decir “I’m going to bring the tape recorder”: “I’m going to get the boombass” Por ejemplo. Porque boombass es una palabra que ha nacido, de, de, de, del movimiento de la lengua de todos los días. Eeee... pero, al mismo tiempo yo les confronto a ellos. Yo les digo miren, así es. Esto es lo que se habla todos los días, y esto es lo que ustedes que no es el deberían saber como base, tener como base. Es el lenguaje es muy fresco. Pero casi siempre si yo utilizo, yo si uso expresiones coloquiales, enfrente de eso, está la expresión formal. Informal y formal, siempre debe ser así. Si, yo a veces me, me pesco diciendo ‘right’ ‘okay’, ‘let’s see’, ‘let’s go over’ ¿Qué otra

expresión yo digo bastante? Sí, pues de las que me acuerdo ahora. Pero si tengo yo muletillas en mi clase.” Y para el Informante No. 8, este lenguaje es: “Muy informal, muy informal, es un Inglés... uso el mínimo de español, lo uso el mínimo.”

Dos: Se puede apreciar una amalgama de expresiones que muestran fundamentalmente que el docente recién egresado quiere romper con la tradición de que el Inglés es un idioma muy formal y que lo que la mayoría de los textos guía presentan es el lenguaje empleado en ambientes reales. Para evidenciar esta afirmación, se pueden leer detenidamente las expresiones mencionadas por los informantes cuando comentan acerca de ello. Estas son, por ejemplo, las expresiones del Informante No. 3: “Aaaa... Yo tengo, ah, ¿qué palabra es? No, ‘How come?’, no. ‘How come?’ es mi amiga Paula. ‘Oh, Man’ Yo siempre ‘Oh, Man’ o... o... o, ‘Very good’. Yo trato de decir... esas son las palabras porque hasta ellos, yo llego y ellos ‘Oh, Man’, o ‘Whatever’, ‘Whatever’. Esas son: ‘Oh, man’, ‘Whatever’, ‘That’s good’ o ‘All right’, ‘That’s it’.” El Informante No. 5 dice utilizar: “‘Cool’. ‘Cool’. Oooo... ‘Very good, man’ ¿si? Trato de, de, de que sea más natural, como que el estudiante, no se sienten... ‘Excellent’, ‘Good job’ ¡no! o se... así yo voy a decirle eso, ‘Great job, man’ /suena teléfono/ o sea, excelente o bueno, ‘Pretty cool’ ‘I like that’ ‘I like that’ /voz del investigador que contesta el teléfono/ ¿si? Entonces siempre es muy rico, tratar de que el estudiante se sienta así pero que expresiones así, eeee... de que yo diga, todo el tiempo, tendría que verme yo mismo en una clase, porque no sabría decirte. ‘So’ la utilizo mucho: ‘So’ eeee... ‘but’... y al principio de la clase ‘what’s up?’ /Hay una pausa – interrupción para que el investigador cambie el cassette de la grabación de audio/... pero trato de... de hacerla no como típica, típica, sino de, yo no sé... he notado que el, los estudiantes si yo entro diciendo ‘What’s up?’ /pronuncia de manera plana la expresión/... no se da nada, pero si yo entro haciendo una expresión como más... no sé, como de rap o algo así, y digo esta expresión, eso despierta al estudiante y como que... por ejemplo yo entro diciendo ‘what’s up?’ /exagera la pronunciación de esta expresión y muestra una mueca típica de los americanos cuando la utilizan/ y eso es como que el estudiante, ja, ja, o sea, se ríen, ¿si? /risas del Investigador/... y es rico ver eso, es rico ver eso. Pero así que expresiones, expresiones típicas, mas bien serian muletillas.”

Y el Informante No. 6 recuerda que en su discurso aparecen las siguientes expresiones: “Si, por el típico... que ellos siempre les da risa que yo tengo mi muletilla en Inglés, es ‘Right’ todo el tiempo ‘Right’ ‘Right’, y entonces ellos les da mucha risa. No. ‘Right’ ‘Right’ o si no es, /vacilación/... cuando cometo un error todo el tiempo yo digo, ‘Oops’ entonces ellos ya saben que cometí un error, ¿si? ¡Ah! Por la experiencia en Estados Unidos, definitivamente. O cuando yo les digo ‘There you go’, ¿si? cuando están cometiendo, o el ‘There you go’ hay estudiantes que dicen pero ellos siempre dicen, Profe, ¿qué es eso? usted siempre dice ‘There you go’, ‘There you go’, ‘There you go’. Entonces es algo muy propio y a ellos les llama la atención, de tanto que me lo escuchan me preguntan, profe y ¿eso qué significa? Porque lo digo muchas veces en la clase. Entonces si, como ‘right’, ‘There you go’, el ‘Go Ahead’, todo el tiempo les estoy diciendo ‘go ahead’, No ‘go on’, ‘bit’ pero les digo ‘Go Ahead’. Entonces si, son como cosas que, que se cogen, depende del ambiente, digamos yo creo que, depende del grupo, de personas con el que yo trabaje en Estados Unidos, ¿no? Que siempre como que utilizaban eso, entonces como que se metió muchísimo en mi, ¿si?” También el Informante No. 7 se pregunta: “¿Qué digo en mis clases?, aaa.. ¿En qué sentido? Del lenguaje, ¿Qué digo en mis clases? Mucho, todo, nada, no, no sé, digo muchísimas cosas ‘Okay, Okay’ ‘Do you have any questions?’ ‘Questions?’ ‘Do you understand?’ ‘Are you sure?’ Son cosas constantes. ‘Good Evening’ o ‘Good Afternoon’ ‘Depending’ ‘Depends’ /pausa/ ‘I don’t know’ ‘Let me check’, ‘Wait a minute’, ‘Let me think’, ‘Oh really?’ No sé, son cosas /Investigador aclara garganta/ muy informales, muy, muy, muy informales.”

El Informante No. 8 no sólo menciona las expresiones que utiliza sino también lo que les enseña a sus estudiantes: “Trato de enseñarles las mayores expresiones posibles, trato de que sea, no lo más rápido posible porque yo no tengo un Inglés, así, pues, ay no, súper rapidísimo y además para que ellos me entiendan tengo que hacerlo también suave, trato de vocalizar muy bien... no... expresiones, muchas expresiones, uso muchas expresiones. ‘Though’ yo uso mucho, ‘though’ el ‘though’ al final de las expresiones; mucho. Yo uso demasiado el ‘So what do you think?’; ‘though’ cosas por el estilo. Uso mucho el ‘though’, uso mucho el ‘So’, uso mucho... qué más ‘yeap’ yo nunca digo ‘yes’, trato de no decir, ‘thank you’ siempre digo, ‘cheers’. Entonces son cosas que ellos tienen que empezar. Entonces por ejemplo yo al principio, bueno y ustedes cómo dicen *si* en Inglés, entonces todo el mundo ‘Yes’, ‘Yes’ ¿Qué más?... No saben más de ahí. Entonces yo trato de enseñarles lo que no está, lo normal, lo fuera de lo normal, entonces por ejemplo el gracias, ¿cómo dicen gracias? Entonces cómo es el *si*, ‘sure’. Hay muchas maneras diferentes. Yo uso muchas cosas, trato de, cuando yo no se, ‘For instance’ yo no uso ‘For example’ yo uso ‘For instance’ y ellos cogen el ‘for instance’, ellos me preguntan ¿Cómo estas? Y yo, ‘Kind of’ o ‘Sort of’. Entonces nunca me voy por el Inglés que ‘Fine’. No, siempre trato de sacarles a ellos cosas diferentes, eeee... siempre expresiones diferentes, que yo se que manejan y todo el cuento. Muchos idioms, ¿no? Yo uso mucho ‘Never mind’ ‘Never mind’. Sobretudo cuando se cometen errores. Entonces ellos leen o algo, bueno ‘Never mind’ ‘Don’t Worry’ o cosas por el estilo. ‘Good job’ ‘Well done’ ‘You are’, ‘You are terrific’. Yo les digo mucho a mis estudiantes ‘You are terrific’ ‘You... ‘Keep doing, well’ ‘Keep doing’. Osea, uso mucho, el ‘keep doing, well’ ¡Uff! Cosas por el estilo. Es decir son tan espontáneas que uno cómo hace. Muy, muy espontáneas tal vez uno dice mucho más de lo que se imagina que está diciendo.” Y las expresiones típicas del Informante No. 1 en su discurso en el salón son: “Siempre digo “Ready?” “Did you finish?” “How are you doing?” Así como preguntarles cómo van, ya están listos, “Did you understand?” pues para saber si tienen las cosas claras. “What do you think?” por ejemplo, estamos hablando de algo y yo digo qué piensas tu de lo que estamos diciendo, o cosas así, ¿no?”

Pero aparte de las expresiones mencionadas, existen otras formas de comunicarse que son resaltadas por los informantes y que constituyen las características de los informantes como docentes y como usuarios de la lengua. Puede decirse que el Informante No. 3 introduce una aclaración que es válida para ampliar la idea que se puede establecer del lenguaje empleado por los docentes recién egresados: “El lenguaje de las manos, del cuerpo, de la cara, el ‘Body Language’. /palmadas/ Lenguaje corporal.” El informante No. 7 también enfatiza el lenguaje del cual se vale para comunicarse: “El lenguaje corporal, ese es el primer lenguaje que utilizo. Un lenguaje, una combinación de informal, informal, cuando quiero que la clase, la mayoría de los casos es así, es informal, que den pie a conversación, que den pie a preguntas, eeee...que si y muy rara vez formal, cuando es, es por ejemplo un tema de gramática, que necesita, no sé una explicación mucho más elaborada, con un vocabulario muchísimo mas claro del que uno utilizaría normalmente conversando, o preguntando, o hagamos esto, hagamos lo otro, es un, es un lenguaje un como más elaborado, en el sentido, mas accesible a los alumnos, pero en la mayoría de los casos, es informal, es de ‘wanna’, ‘gonna’, ‘Okay’ ‘Hey, how are you doing?’ Informal en la mayoría de los casos, pero es, hay ocasiones en las que es necesario imprimirle un toque de seriedad al asunto de, Eh, ‘Good evening, ladies and gentlemen, Welcome’. Todo depende, yo creo que depende muchísimo de lo que quiera transmitir en ese momento, pero lo que si utilizo siempre, es el lenguaje corporal, es el que siempre prevalece, lenguaje a señas, por ejemplo ese es parte de mi lenguaje corporal, cuando no me entienden y ya definitivamente imposible, eeee... hagamos señas. O lenguaje visual, en lo posible también, si, si, si, si la clase da para ello es genial poder llevar un afiche o una revista o cosas así, sin palabra alguna y sin letra alguna, también funciona muchísimo. Si, yo creo que eso es más o menos.” Y con esa misma idea, el Informante No. 4 lo denomina así: “¿Qué tipo de

lenguaje? ¿Coloquial? Coloquial. /risas/ Si, yo si lo considero así. El Inglés de... como lo decían en Estados Unidos, el Inglés para sobrevivir. Eso es lo que... lo que yo diría.”

Cada uno de los informantes va aportando un nuevo elemento para la configuración del lenguaje que se maneja en clase; de la cantidad de Inglés que se emplea y de las características del mismo, dependiendo de la personalidad e intereses de cada uno. Por ello, el Informante No. 5 lo expresa así: “A ver, yo pienso que ha influido en que cada vez, me hago mas exigente, conmigo mismo y con mis estudiantes... en la pronunciación... y en el manejo de, hacer, tratar de hacerle notar al estudiante la diferencia entre un Inglés, formal e informal. Eeee... mis viajes... aaaa... me han aportado mucho al Inglés informal... muchísimo. Yo intento enseñarle eso al estudiante y se los hago ver, como algo llamado ‘Real English’. El Inglés que realmente manejamos, que se maneja en la calle. ‘Real English’ /pausa/ Pero a la vez siempre les hago la diferencia... Bueno muchachos, esto es Inglés formal, este es Inglés informal. Este Inglés informal, no lo pueden usar en X o Y o Z motivos. El Inglés informal es mejor utilizarlo aquí, aquí, o allá. Eso, eso me ha dejado de los, de los... para mi enseñanza, en Inglés, me he basado muchos en lo que me dan los... en lo que aprendí... de estos viajes. La pronunciación, la pronunciación, me he vuelto muy exigente, en mi propia, en mi propia pronunciación, sobretodo.” Es decir, considera el Informante que se debe hacer énfasis en la exigencia como regla fundamental para que los estudiantes alcancen la excelencia en la pronunciación. El Informante No. 5 expresa: “Tan natural como me sea posible. Eeee... hablo naturalmente, como si yo estuviera hablando con una persona que habla Inglés. Lo único que si cambia... es que intento exagerar un poco la pronunciación. ¿Por qué? Porque, por muy bueno o que apenas esté empezando el estudiante, tienen que darse cuenta de las diferentes pronunciaciones que hay, ¿si? De los diferentes sonidos que hay. En eso si... osea, yo trato de hablar muy natural, pero en intervalos. Osea, yo digo, bueno vamos a trabajar esto y esto. Estamos trabajando y ya empiezo ya a exagerar mi pronunciación para que ellos se den cuenta, que hay /puerta se cierra/ letras que parece que no sonaran pero suenan.” Y continua: “Cuando en Colombia decimos ‘Ahí viene un tasi’ si yo estoy hablando digo: ‘So, here comes a taXi’ /hace mucho énfasis en el sonido [ks] de taXi/... ‘a ta-xi’ aaaa... ‘Vote’, ‘vote’ para que ellos se den cuenta que si en español no hacemos la diferencia entre una V y una B, en Inglés hay /hace énfasis en hay/ que hacer esa diferencia... o los sonidos de la *th*, son sonidos diferentes, entonces yo, siempre, bueno, aaaa... siempre trato de que se den cuenta, en el sonido de *th* no les de pena en el sonido de la *th* sacar la lengua. Tienen que hacerlo sino no les sale el sonido. Y siempre en sonidos que yo vea que el estudiante tiene problemas, sobretodo lo que son la p, la v y la t, la th... cuando me lleguen esos sonidos en una presentación, una conversación, sea lo que fuese que yo esté haciendo, siempre lo exagero un poco, ¿si?, para que el estudiante... bueno, ¡uy! aquí lo está pronunciando y pregunto: ¿Escucharon lo que suena al final? ¿Qué era? ¿... una p, una t, o una d? No, era esto.” Para el Informante No. 8 la posición al respecto también es clara: “Ah, entonces que, que Inglés, no, yo trato de, es que mira a ver, yo trato de ser muy informal, yo trato de ser muy autentica, ¿no? Yo no trato de ser, ahí la profesora seria, la profesora rajona y todo el cuento. No, yo trato de ser muy como soy, entonces trato de usar, lo más, lo más... trato de hacer, por medio del Inglés, lo más autentica posible. Entonces mi Inglés es muy así como estoy hablando ahorita. Trato de ser muy así, a veces se me sale mucho el consentimiento, yo a veces hablo muy consentida y eso es, y los estudiantes se dan cuenta y ellos me consienten. /risas del Informante y el Investigador/ Si, son chéveres. Es decir, uno lo hace, es muy así, trato de ser lo más normal posible.”

Tres: Como ya se ha mencionado anteriormente, siempre será importante para un docente determinar cuánto Inglés hablar en las clases. Parece ser que para los informantes de esta investigación, éste es un asunto concluido porque se logró determinar que todos utilizan más de un 90% del Inglés para comunicarse en la clase. Las razones son variadas pero están enmarcadas en el

deseo de ayudarle al estudiante a que se familiarice con el idioma y encuentren que sus clases marcan la diferencia. Esta es la razón por la cual se tiene que aclarar cuánto Inglés se habla en el salón de clase y los motivos para hacerlo. El Informante No. 1 dice: “Eeee... /sonido de platos/ digamos de un cien por ciento, creo que noventa y cinco por ciento.” Y el Informante No. 2 es contundente también: “90%. 90%. Yo hablo, Inglés a veces siento que yo hablo Inglés y yo, mantengo, y ellos, mantengo un control y, y la atención de ellos esta ahí. Pero a veces que... yo me, que yo... bueno a veces las personas se, se cansan, entonces uno lo hace más lento, más lento o más divertido, o esto pero si, el 90%.” El Informante No. 3 coincide con los otros informantes al expresar el porcentaje de Inglés que usa en sus clases: “Y además porque es que estos últimos, estos últimos meses he tenido niveles avanzados. Entonces, yo no puedo hablar en español todo el tiempo. Yo sé que hay unas palabras me cuesta explicar como a veces los conectores que... sin embargo, ¿cómo explico sin embargo? Entonces yo digo sin embargo; que ‘however’ es sin embargo. Entonces, en esas cositas y listo. Y ellos saben, ellos, en cosas que no se pueden explicar, usan el español. Pero yo trato, en lo posible de usar el 98% de mi clase, en Inglés. Porque en niveles mas bajitos, si yo lo digo que se utilizaría un 80% en Inglés. Porque uno de entrada y llegar y el shock, toda la clase en Inglés, tenaz para ellos.”

En el Informante No. 5 existe una particularidad constituida por la cantidad de Inglés que habla en clase. Su postura es bastante interesante y representa, de alguna manera, la ruptura de un paradigma evidenciado para los docentes recién egresados: “100%. Si no... eeee... en los cursos de la Unidad, cuando estoy con grupos que están así empezando, yo les explico: ustedes vienen acá a aprender Inglés; ustedes hablan español todo el día, en, por fuera del salón; acá vienen a aprender Inglés; ustedes, no tien... ustedes si vienen acá y un profesor les empieza a hablar en español, están perdiendo su plata. Y les explico, a todos los grupos les hago esto, bueno... es que lo que pasa es que hay... ustedes están empezando un proceso, su cerebro empieza, Inglés, Inglés, Inglés, Inglés... van bien, van bien. En el momento en que yo pare eso y me escuchen la voz en español, su cerebro, automáticamente se para y va a empezar, bueno, Inglés, español, Inglés, español, Inglés, español y eso lo va a volver a usted perezoso porque va a querer siempre la traducción, mas no la comprensión... Siempre, siempre, la... las clases, que yo dicto hasta ahora, todos los cursos que he tenido es 100% en Inglés, y... en un colegio, en el que estoy trabajando, hay muchísimos estudiantes que hasta ahora están con la intriga de, cómo hablo yo en español /risas del investigador/. Porque si yo me los encuentro en la calle, los saludo en Inglés; y me los encuentro en cualquier lado, es en Inglés; y hasta ahora, muchos estudiantes, tanto de la Unidad, como del cole... la institución, en la otra institución en la que estoy laborando, están todavía con eso: Bueno, quiero oírte hablar en español; quiero ver cómo es tu español; me han dicho que tu español es chistoso. No qué pena, diga algo en español: ‘Colombia’ /risas del investigador y del informante No. 5/. ¿Qué más puedo? Pero trato de que el, la clase siempre sea 100% en Inglés, a menos de que sea un grupo, primer, nivel, segundo nivel. Eeee... que la clase dure dos horas, la primera media hora, la hablo en español, porque a mi una persona, muy sabia en muchas cosas, me enseñó que las negociaciones hay que hacerlas en el Idioma de uno, ¿si? Y yo pienso que al iniciar un curso, usted tiene que hacer una negociación con el estudiante: ¿Qué quiero decir con eso? Tiene que explicarle al estudiante cuál va a ser su metodología, forma de evaluación y lo que espera /timbra celular/. Entonces yo pienso que eso si lo hago, en, en /pausa/... /timbra celular nuevamente/... Entonces siempre las clases deben ser manejadas en Inglés; siempre las manejo en Inglés, ciento por ciento.”

Sin precisar cuánto Inglés habla el Informante No. 4, expresa las razones de usar el idioma objeto de estudio.: “Pues yo trato de hablar el máximo en Inglés. Pues, por ejemplo el curso que yo tengo, yo trato de no hablar. Pero lamentablemente, no... y si... /risas/ bueno, me gusta hablar pero yo trato de no hablar, de no decir nada. De que mis estudiantes hagan... digan lo que digan porque

supuestamente, el objetivo de los cursos de Inglés es la parte comunicativa. Entonces si el profesor se la va a pasar hablando, entonces, ¿Cuándo hablan ellos?” Y para el Informante No. 8 esto es un asunto claro: “85% en Inglés, pues porque es primer nivel, pero ya en segundo ya se vuelve diferente, aunque...”

#### **5.6.8 Las Relaciones que Establecen los Docentes con sus Estudiantes en el Contexto de Clase**

La personalidad de cada docente es a veces un factor que obstaculiza un buen proceso de enseñanza–aprendizaje porque es que no basta con ser simplemente el docente de un grupo determinado, estar o sentirse preparado para enseñar, contar con ideas buenas o novedosas, etc. El hecho de que la relación se establezca entre seres humanos implica que cualquier proceso esté mediado por la empatía que se logre entre sus partes. Por eso no es raro escuchar comentarios negativos o positivos, a veces sesgados, que dan cuenta de un bloqueo en el aprendizaje o incluso la enseñanza (aunque en menor medida), producto de la forma como se establezcan las interacciones. Es por esta razón que los docentes recién egresados son más conscientes del impacto que pueden causar en sus estudiantes y que de la impresión que causen y de las relaciones que establezcan, puede depender el éxito de su trabajo. El Informante No. 1 plantea un discurso que describe de manera muy clara este argumento inicial: “Ellos siempre me han dicho que yo soy muy seria. /risas / Pero bueno, al principio, si, si... yo recuerdo que era muy, muy, muy seria, exageradamente seria. Pero poco a poco, cuando uno va como adquiriendo confianza con ellos, uno trata de ser más, como de saber llegarles más a ellos. Porque eso es importante esa relación, porque si uno no tiene una relación cálida con ellos, pues ellos se aburren que, qué jartera, que qué profesora tan cansona. Y, y... obviamente la dinámica de las clases no va a ser para nada agradable. Entonces yo he aprendido que tengo que manejar eso. Generalmente cuando voy a clase, yo no estoy de mal genio. De pronto yo si soy muy seria y rara vez me río por, por... pero nada. Pero eso no significa que esté de mal genio, sino que soy así, pero... a veces a la gente le cuesta un poquito de trabajo entender eso pero yo trato de, de que ellos lo entiendan y que lo asuman. A veces es difícil y me dicen, no, es que tú eres muy seria y que no sé qué. Pero, pero al final nos entendemos y ellos están contentos y yo estoy contenta.”

Con el discurso del Informante No. 1 también queda de manifiesto que los docentes saben cuál es su carácter, cómo es su personalidad y buscan que no interfieran en su trabajo. Porque es que a veces los docentes, por su carácter (mal genio, tal vez), generan un ambiente de temor que no permite una interacción relajada. El Informante No. 3 tiene este asunto muy en cuenta: “Buena. Yo siento que es buena osea, no porque, porque... lo inviten a uno que a tomar una gaseosa o a tomar una cerveza o a salir por ahí... es excelente ¡noo! Sino que profe, /investigador cambia el cassette de audio/ de que de pronto... no, eeee... la profe es chévere, no, digámosle, y ella nos pone cinco. No, esa no es la relación. La relación es que ellos no les da miedo preguntarme. Que yo no se. No, yo no le pregunto a la profesora porque se enoja. Noo. Ellos no saben y no entendí. Y yo, ah listo. Entonces qué no entendió tal cosa, yo no: tal cosa es esto y esto. Y entonces cuando no sé, no sé pero yo para mañana te lo consigo. Profe, usted me consiguió. Sí, tal cosa que me preguntaste ayer es esto. Entonces ellos saben que me pueden preguntar, que no tienen temor a que yo les diga las cosas... y que, y que yo les voy a decir, cuando puedo, todas las cosas que puedo sin decirles mentiras. Porque uno puede decir: ah, no, es que “Chair” es “Tabl.” es mesa. Ah, bueno, profe. No, es que yo confío en ellos y ellos confían en mí. Entonces esa relación es bonita, me parece a mí. No es esa relación de miedo, de presión, de frustraciones, de que no le pregunto a la profesora; no qué miedo, qué pena, no que se va a burlar de mí. Yo si me les burlo, ¿está en un octavo semestre y no sabe qué es esto? ¡No mijito! Devuélvase a primero. Pero pues como una burla, pero igual yo les explico después. Pues, yo siento que ellos me tienen confianza.” Comprende este Informante que los

estudiantes a veces se muestran temerosos de preguntar porque sienten que sus interrogantes no merecen atención. Comprende también que una relación adecuada debe generar confianza para que los estudiantes pregunten y aclaren dudas. Es lógico que la postura de este Informante también deja ver que no tiene por qué saber todo y que en la medida en que sus estudiantes lo sepan, van a tener mayor confianza para preguntar igualmente. Entonces la personalidad del docente recién egresado influye para crear lazos de amistad importantes en el contexto de aula. También lo sustenta así el Informante No. 6: “Si, claro, de pronto, no, si, definitivamente, si porque una persona, yo me considero una persona muy sociable, muy abierta a la gente, digamos, que, que cualquier persona, que, que quiera acercarse a mi, eeee... Sin tener ningún prejuicio, ¿si? como que le abro las puertas, si, quiere conocerme o si yo lo quiero conocer, llego allá y no espero que me busque, ¿si me entiendes? Entonces eso lo hago en mis clases, mis alumnos lo sienten y por eso mis experiencias con grupos siempre ha sido genial, ¿si? Entonces a mi me gusta muchísimo.”

Los docentes recién egresados saben que el conocimiento no puede generar poder en el salón de clase, aunque a veces esta idea se pierda en algunos informantes. Por el contrario, los docentes deben aprovechar al máximo sus virtudes y conocimientos para ponerlos al servicio de la docencia y de sus pupilos. Un ejemplo que podrían seguir los docentes esta en la narración del Informante No. 7: “Una parte importante es que uno no llega con un tema específico a enseñárselo a los niños o a enseñárselo a cualquier persona. Uno no llega como con la actitud de yo sé más que ustedes, entonces respétenme, estoy aquí, escuchen. Uno no llega con la actitud de ustedes no saben absolutamente nada. Uno llega como persona a enfrentarse a otro grupo de personas. Uno llega a hablar con ellos, a tratar de entenderlos y saber qué les gusta hacer, qué no les gusta hacer. Y ya de acuerdo a, en los gustos como ser humano, uno más o menos hace un balance de todo el grupo y dice a ellos les gusta cantar, es muy lindo, traigámosles una canción, vamos a ver si les gusta. Y entonces uno trabaja esa parte, uno trabaja cantando con ellos porque uno sabe que a ellos como persona les gusta cantar. Eeee... por ejemplo, un muy buen ejercicio con niños es ponerlos a dibujar y es libre, dibujen lo que quieran y uno se va acercando, no como el profesor que, ah, no ese color está horrible, no, porqué utilizaste rojo, el sol no es rojo el sol es amarillo, entonces /voz de fondo/ uno llega como si bueno, ¿qué dibujaste? ¿Qué hiciste? ¿Por qué lo hiciste? ¿Te gustó hacerlo? ¿No te gustó hacerlo? Entonces uno llega como con, como a hablar con una persona, no con un estudiante, entre comillas. Entonces sí, es lo que más destaco yo, como...”

Para algunos docentes, el lugar de clase es el espacio predilecto para generar relaciones de amistad. Y el significado de esta amistad está sustentado en que el docente sea capaz de sensibilizarse por lo que el estudiante pueda estar sintiendo en determinado momento, que pueda ponerse en su lugar y en esa medida, comprender el comportamiento que sus estudiantes puedan mostrar. Escuetamente también plantea un hecho que se ve con frecuencia en los salones de clase: docentes que establecen una relación entre la forma como le caigan sus estudiantes y la nota. Así lo expresa el Informante No. 5: “/pausa/ Yo siempre he sido, o he intentado, ser muy amigo de cuanta persona se acerque a mi y me de la oportunidad. Y yo pienso que, para que exista una buena enseñanza, debe haber una buena relación. Yo decía en, si a usted no le cae bien el profesor le va mal en la materia. Eso es fijo, por mucho que le guste a usted la materia, ¿si? Si a usted no le, no la va bien con el profesor, le va mere, le va a ir mal en la materia. Al, al analizar, yo veo qué me está dando el estudiante, ¿si? Yo decía, bueno ¿Por qué un profesor no se fija que yo estoy, triste? ¿Por qué no se da cuenta de eso? Simplemente el profesor está, se enfoca tanto en lo que es su clase y su clase, que se olvida por completo que tiene, humanos; osea, gente con sentimientos ahí. Osea, un estudiante es alguien que bueno investiga, busca y pregunta; pero también siente, y muchas veces, como docente, nos olvidamos de eso y si, por ejemplo, una persona está triste, no va a ser... a estar en la disponibilidad de aprender. Sin embargo, si yo me doy cuenta que esta persona está triste, de alguna forma voy a

intentar ayudarlo... o voy a tratar de extenderle mi mano para que /alarma de reloj/ pueda estar mejor en mi clase.” Y en muchos casos, esas relaciones se extienden a espacios no académicos o de fuera de clase en los que los estudiantes encuentran que pueden contar y confiar en su docente y que en esa medida pueden generar caminos para solucionar los problemas de aprendizaje. El Informante No. 6 plantea un ejemplo al respecto: “No, a ver esto si... pues de pronto en el sa... fuera del salón, ¿no? como cuando se acabo la clase y, y, vienen y dicen, no, mira, yo hoy no, estaba muy atento porque me pasa esto, me pasa lo otro, entonces, digamos que ahí, o como cuando uno se encuentra en la calle, si, entonces, uno como que puede establecer relaciones, extra-clase que hace que uno los entienda un poquito mejor y, y de pronto sabe porqué rinde o porqué no rinde, es que cada persona es un universo diferente, entonces uno no sabe que le pasa.”

Continuando con la línea de establecer relaciones de amistad con los estudiantes, el Informante No. 8 plantea un asunto que contribuye en este caso a configurar maneras de ayudar a sus estudiantes: la creación de ambientes de aprendizaje amenos que favorezcan el trabajo con grupos que llegan al estudio después de una jornada de trabajo pesada: “Y bueno y ellos no querían... y yo no, se me meten un lapicero en la boca. De una vez y empezaron a hablar con un lapicero en la boca. Entonces nadie escuchaba los errores. Al siguiente día todo el mundo quería participar eeee... nadie quería dejar de hablar, en Inglés. Y así, estuvieron cometiendo errores y... no les interesaba buscar estrategias de comunicación y todo el cuento. Entonces fue muy interesante ese nivel. Yo creo que, que este primero ha sido muy bueno porque me ha hecho estudiar más. Es decir muchísimas cosas que yo no sabia... me tocó ponerme a estudiar y todo el cuento y ha sido, fue bien interesante. Eeee... creo que uno como profesor tiene que ser amigo. Osea, tiene que haber una clase de amistad entre los estudiantes, a mi me gusta ser amiga de mis estudiantes y, y es bien importante. Para mí es importante y para ellos también. Es decir, salimos a las seis de la tarde, todo el mundo trabajando... y todo el mundo cansado y llegar a una clase simple, fría... no. En mi caso, yo trato que lleguen y encuentren un, un, ambiente donde se puede aprender, pero que la puedan pasar bien. Entonces eso ha sido bien interesante y al menos este semestre lo logré. Vamos a ver qué pasa con los demás semestres. Ser eso, ser muy objetivo también. Es importante ser objetivo... con los estudiantes y sobre todo, saber llegar. Saber llegarle a un estudiante. Entonces, si uno no sabe llegar, le... uno puede hacer lo que sea y ellos nunca van a tener la oportunidad de aprender. Depende mucho de uno. Es decir yo no me estoy echando la responsabilidad totalmente. Pero si, pero si... si es muy importante. Es decir, yo como profesora hago a mis estudiantes. /aclara garganta/ Y yo, tomo de ellos lo que quiero. Yo formo a las personas como quiero formarlas y eso lo hago en primer nivel. Gracias a Dios, me tocó este primer nivel. Vamos a ver qué pasa.”

Y como se habla de extender esa relación más allá del aula de clase, es preciso resaltar que la forma como se aborden docentes y estudiantes será una señal de la relación que se tenga en el salón de clase. Por ejemplo, una relación fría en el la clase indicará saludos simples y distantes en la calle. Por el contrario, cuando se viven ambientes muy cordiales en clase, los saludos fuera del salón podrán ser más cálidos y afectuosos. Informante No. 6 dice: “Eeee... Yo creo que si y es la confianza que yo les doy a ellos, como que a veces me dicen, o que uno se encuentra en la calle y que ¿y usted salud así a sus estudiantes? Eeee... ‘Hola profe, cómo estas? Y como que te saludan de beso en la mejilla, y ¿quién es? No, es un estudiante, ¿si me entiendes? Entonces, creo que eso, eso, se destaca mucho, osea, tu les das mucha confianza a tus estudiantes entonces yo creo, que eso, ellos lo ven como relevante.”

Para establecer las relaciones de clase, algunos docentes recién egresados consideran que el estudiante debe dar al máximo y saber por qué está en el curso. Por supuesto que no es sencillo comprender a los estudiantes que no tienen claro por qué estudian Inglés, pero en la medida en que

el docente logre orientar adecuadamente a sus estudiantes, podrá ayudarlo a construir sentido y a desarrollar un sentido de responsabilidad como el que espera el docente. Informante No. 2: “Porque si estamos en un sit... compartiendo un lugar, un medio, si un lugar, es una inversión de tiempo y de energía y la gente está haciéndolo porque sí, entonces no, no vale la pena. En cambio si yo lo hago a conciencia yo digo no, yo vengo acá, y yo voy a compartir, yo voy a utilizar bien, bien mi energía y mi tiempo. Entonces es como más valido que si alguien que está ahí por inercia.”

Una muestra de claridad respecto a la forma como se pueden iniciar las relaciones con los estudiantes es descrita por el Informante No. 6 de la siguiente manera: “Un poco más, de ¿cómo es mi relación con los estudiantes? /lo repite en voz muy baja/ Digamos, lo típico que yo hago cuando recibo un /vacilación/ un grupo, es evaluar sus necesidades, ¿usted qué está haciendo acá? ¿Usted viene aquí por que quiere? Porque lo obligan? Porque es que cada grupo tiene como lo he repetido varias veces, diferentes necesidades, eeee... ahorita la necesidad de aprender Inglés es como un boom ¿sí? De unos años para acá /aclara garganta/ aparecieron diferentes grupos de... como si, de poblaciones que necesitan el Inglés, entonces siempre trato de ubicar primero que todo esas necesidades, independiente del texto guía que yo tenga que seguir y de los propósitos que yo tengo para el curso, ¿sí? O de la filosofía de los cursos digamos entonces siempre hay que... lo que hago es identificar. ¿Para qué trato de identificar esas necesidades? Para la, para la, para saber qué relación necesito entablar con ellos, ¿sí? Osea, cómo ir rompiendo las barreras que pueden llegar a impedirme acercarme a ellos con confianza para que me respondan. Entonces eso me parece que es algo muy importante que siempre hay que hacer. Mmm... A veces uno se encuentra en clase, a mí con los niños, este semestre me pasó, una niña que me dijo, es que yo no quiero estudiar Inglés, sino que mi mamá me obliga porque me va a mandar pa’ Estados Unidos, ¿sí? Entonces como que a esa persona, obviamente que no descuidar a los otros, pero a esa persona hay que tratar de motivarla más que a una persona que le fascina el Inglés. /Aclara garganta/ Entonces, todo eso lo hago, como esa evaluación de necesidades, para poder... establecer la confianza que es la que yo creo que es la base para que los estudiantes se abran y respondan de la forma que uno quiere, osea, cuando uno... cuando uno se enfrenta a un amigo tiene que responderle bien, ¿sí me entiendes? Entonces, eso me parece que es importantísimo. Porque yo no le puedo quedar mal a él; yo no le puedo quedar mal a una persona que, que me está dando tanta confianza, ¿sí? O que confía tanto en mí. Entonces no le puedo quedar, mal. Así que... pues que tengo que responder. Entonces básicamente mi relación con los estudiantes se forma en eso y en brindarles mucha auto estima, ¿no? Decirles que... eeee... pues que son buenos eeee... obviamente no engañándolos, no, alguien que, tu sabes que hay, hay gente que tiene aptitudes para Inglés pero hay gente que no. Entonces pues a esa gente pues no, tampoco la va a engañar, pero pues si hay que ayudarla lo más que se pueda.” Y ¿qué se resalta de este discurso? Pues fundamentalmente lo siguiente: primero, establecer desde el primer día objetivos claros que indiquen el tipo de relación que se generará con cada estudiante porque no siempre se puede uniformar a los estudiantes de un grupo por el simple hecho de que arbitrariamente haya sido ubicado en él. Segundo, la relación necesidades – confianza, en el contexto de no defraudar al amigo, sobre todo cuando se sabe lo que éste necesita y considerando que la confianza ha sido la clave para conocerlo. Tercero, ser honesto con los estudiantes indicándole hasta dónde puede llegar el estudiante, sin desmeritar su proyección pero sin generarle falsas expectativas.

Para otros docentes, por el contrario, la experiencia les ha indicado que es mejor mantener relaciones más distantes por fuera del salón de clase. Entonces en ese sentido, sería muy difícil determinar si la carencia de una relación cálida por fuera del salón de clase, sea señal de una relación distante. Este es el caso del Informante No. 7: “No creo, últimamente no, antes si lo hacía muchísimo, antes daba que pasara, por ejemplo, no sé, dar el número telefónico para que hicieran una asesoría por teléfono por ejemplo, o simplemente llamar a preguntar cómo estaban o cosas así,

antes lo hacía y no le veía ningún problema. Últimamente no lo hago, ah, yo creo que últimamente si me he separado de esa parte por fuera del salón de clase, dentro del salón de clase lo que quiera, del tema que sea con tal de que sea en Inglés, genial todo, por fuera del salón de clase, unos cinco minutos, máximo diez minutos máximo para, para hablar, para conversar, para sí, pero de ahí nada más. /ruido/ Pare de contar. Entonces yo creo que esa parte si como que la he cor, me he encargado yo misma de cortarla, como de...”

### **5.6.9 Elementos Gratificantes en la Enseñanza del Idioma**

Uno de los elementos que más influye en un desempeño óptimo del docente está determinado por las alegrías que pueda encontrar en su trabajo. El placer que encuentre en todo el ambiente de trabajo puede generar razones para aproximarse a una metodología exitosa que apunte a alcanzar los objetivos que se propone el docente. ¿Cuáles pueden ser dichos elementos? Una mirada a las intervenciones de los docentes recién egresados podrá determinar a qué se le presta mayor atención. El Informante No. 1, por ejemplo le hace énfasis al goce de los estudiantes producto de su propio aprendizaje: “La compañía de los estudiantes. La... como el, osea, verles el gusto que ellos tienen por aprender. El hecho de que ellos disfruten las clases, el hecho de que ellos aprendan, el hecho de que uno vea el mejoramiento es lo que más lo motiva a uno, es lo que uno más disfruta, porque si ellos aprenden y disfrutan lo que están haciendo y quieren lo que están haciendo, creo que, para mí como profesora ese es el logro más grande: ver que ellos hayan aprendido, que quieran lo que están haciendo y que se sientan contentos con el trabajo. Y me gusta muchísimo el trabajo con ellos, porque, uno aprende muchísimo de ellos también.”

Pero si se mira un poco más en profundidad este punto, se puede encontrar que el saber que se trabaja con seres humanos es motivo de satisfacción. Primero porque son personas que razonan y en cuanto tal, son influenciables por su capacidad de aprendizaje y porque ese aprendizaje puede ser influenciado por el docente. El Informante No. 2 lo expresa así: “¡Uy! Muchísimas cosas. Uno, el trabajar con grupos humanos. Dos, eeee... hacer que, que uno desde acá, /se señala su cabeza/ una persona, entienda eeee... cómo es el trabajar con otra lengua, cómo es trabajar con otra lengua. Tratar de que esas personas eeee... se desnuden; dejen la, la lengua materna, la dejen a un lado y se exijan a sí mismas, que pueden, que pueden, emmm... pues sí, adquirir otro conocimiento y expresarse en otra lengua de maneras diferentes y múltiples, ¿sí? ¡Eso! Por lo de grupos humanos es porque uno, uno, es influyente, uno es influyente, allá, y uno es líder y como tiene el poder de alguna manera. Y, desde allá uno puede jugar con muchas cosas, ¿no? No solamente hacer que el estudiante produ... produzca eeee... bueno que la pronunciación sea fiel a la que yo haga, o, que siga el patrón, ¿no? sino que también hacer que ellos, de algún modo, se produzca un cambio, un cambio a nivel personal. ¡Eso! Eso me interesa muchísimo.” La misma idea también es expresada por el Informante No. 4 que refuerza el placer de ver que otros seres lleven algo de sus docentes: “¿Qué me atrae? Que es muy rico saber que a uno le digan, muy rico, aprendí muchas cosas contigo. Tu eres una profesora muy chévere y... y eso a uno lo, lo, lo...uy, le ayuda muchísimo que a uno le digan eso. Y si, es todo eso de que uno diga, uy, mi gente aprendió cosas muy chéveres de ti. Y eso es lo que me gusta más: que la gente aprenda de ti y a la vez uno aprenda de ellos.”

Se sabe que no es extraño que los seres humanos busquen la posibilidad de reír como una señal del placer de desarrollar una actividad. Y es que no es desconocido que el mismo hecho de construir espacios de formación y compartir con las gentes puede posibilitar momentos y lenguajes que son particulares para el grupo y que en esa medida el humor y las actividades que se den puedan generar activadores de alegría y placer. El Informante No. 8 expresa: “Reírme. /entre risas/ Me río mucho. A ver, sí, yo me río mucho en las clases porque a veces, uno va a una clase y con las bo... las cosas

más simples, las saca, las saca, saca mu, sacas muchas cosas complejas. Eeee... es, es el contacto con la gente. Es decir la gente sabe que uno usa estrategias como bobitas, 'silly', para poder atraerlos. Entonces por ejemplo tienes dos estudiantes y los dos se están contradiciendo, y entonces: ¿Por qué te contradices? ¿Por qué te contradices? Y uno empieza a hablar ahí y entonces... pero, son muchas cosas, son momentos que uno vive y en los cuales se ríe. Me gusta el hecho de que, que es lo que más, de mis clases, la hora de salida /risas/ no mentira. Me gusta eso, la que, las entrevistas que te hacen. /risas/”

Si se analiza detalladamente lo que representa el estar inmerso en la labor de enseñanza del Inglés, se pueden identificar una serie de motivaciones de carácter emocional o de carácter intelectual. Por los conceptos emitidos por los informantes se reconocen activadores del placer de esta tarea como son el conocimiento por el conocimiento, el reto de enfrentar responsabilidades con seres humanos que nunca podrán ser predecibles ciento por ciento, el lugar que entrega en el contexto educativo la posesión del conocimiento. Estas son las palabras del Informante No. 8: “¿Atraerme? Que uno tiene que estudiar mucho. Que uno tiene que, conocer mucho. Es decir, por ejemplo /aclara garganta/ el, el hecho de pensar en... de otra manera. Son procesos cognitivos que se viven. A veces, uno, está hablando en español y se le cruzan las palabras en Inglés. Me encanta, me encanta, saber que puedo pensar en dos o tres maneras diferentes y que todas las maneras son distintas. Cuando, cuando yo no me, cuando, estoy pensando en español... no, no, pienso al mismo modo, que, que quien, no, que cuando pienso en Inglés. Es decir, es un nivel muy distinto y es muy interesante, eeee... me atrae... /pausa/ me atrae que puedo... que puedo, que puedo enseñar. Me atrae, bueno, obvio, me atrae que puedo enseñar, me atrae que puedo aprender, me atrae que puedo compartir con gente, me atrae que... /pausa/ que, que siempre va a ser un reto. Una clase siempre es un reto. Así uno la haya planeado mil veces... y una semana y media, dos semanas y media, la clase siempre va a ser un reto. Y uno nunca sabe cómo se va a portar la gente. Es decir, es que trabajar con seres humanos es tan complejo que eso es bien interesante. Me atrae el hecho de saber que soy una parte formativa, dentro de todo soy una parte formativa. Que soy un elemento activo. Soy... me siento activa dentro de todo. Que... puedo crear muchas ideas. Que... bueno crear ideas, no sé. Que, puedo tener buenas iniciativas. Hay muchas cosas. Me atrae todo. Es decir es el trabajo, es todo. Yo puedo... hacer lo que yo quiera, yo me siento bien trabajando.”

El contexto de enseñanza del Inglés, se ha insistido por los informantes, genera un ejercicio de aprendizaje de doble vía: aprenden los estudiantes y aprenden los docentes. Los estudiantes aprenden del docente y el docente aprende de los estudiantes. De muchas maneras, desde diferentes perspectivas, se miran las clases y se entiende que esa alegría evidente reflejada en la actitud de los docentes es producto de las interacciones y de la búsqueda del conocimiento. Razones simples pero de mucha fortaleza, soportan este tipo de argumentos, como lo dice el Informante No. 8: “Me gusta, ¿qué más? Me gusta como la, la soltura, es decir yo no soy allá... yo soy un elemento más que está aprendiendo; soy un elemento más y ellos me ayudan muchísimo. Eso es importante, eeee... ¿Que me gusta? ¿Qué es lo que más me gusta de mis clases? Eeee... el que ellos hagan las clases y yo me siento. Eeee... eso me gusta. Es decir, a los estudiantes... vayan y hagan ustedes y, ustedes tienen que darme un producto y... después de eso analizamos. Eso me gusta. A veces me gusta sentirme como importante. De todas maneras uno es importante en una clase y eso es interesante y es chévere.”

Al hablar de los placeres que se encuentran en las clases y la enseñanza del idioma Inglés, se resalta también el mundo que se crea en el contexto del salón de clase. Es maravillosamente importante encontrar que cada grupo, junto con su docente, se vuelve una realidad particular que está mediada por la búsqueda de un fin: aprendizaje. El Informante No. 6 expresa: “El contacto con los

estudiantes, eeee... Me gusta eso, porque cuando uno crea el ambiente, el ambiente justo, el ambiente preciso de confianza para que ellos se metan en lo que uno está haciendo, ellos dan mucho. Entonces ese contacto de que hay, que me equivoque y profè, y que, que pena y que repita y que... ¿si me entiendes? Osea, ese contacto es muy valioso, porque uno de esos, de esos contactos es que se puede valer, para entregarle a ellos pildoritas de lo que yo les quiero dar, ¿si? Entonces, el contacto de estudiante - profesor, es lo que más me llama /voces de niños/ la atención, ¿si? Entonces... y ver el contacto que ellos van adquiriendo con el idioma, es como darse cuenta, ‘Mirá, está aprendiendo’, ‘tan chévere’, ¿si? Es algo que me gusta muchísimo, me gusta muchísimo.”

Pero el mismo hecho de trabajar con seres humanos genera que cada grupo, cada encuentro, cada clase sea una experiencia nueva y no necesariamente gratificante. Es la variedad y la búsqueda de lo no evidente, de lo desconocido, de la reacción inesperada lo que motiva a ciertos docentes en su trabajo. Estas son las palabras del Informante No. 3: “Que... /vacilación/ que todos los días son diferentes. Osea todos los días tú recibes una nueva pregunta, yo... a mi me parece que todas las clases son diferentes. Tu puedes dar la misma clase, el mismo día, pero lo das con diferente clase de personas. Entonces aprendes porque es que con los estudiantes aprendes mucho. Ellos dan muchas cosas. Y, osea, que todos los días llegan con una pregunta que tú dices, tal vez todas no las puedas contestar, pero ¡uch! esa me corchó. Y tienes que ir y buscar. Entonces, todos los días hay una pregunta nueva, hay una experiencia nueva, hay un... una cosita así chiquitita que te reconforta... o hay algo que te hace poner de mal genio. Entonces, son cosas diferentes, que cambian, que no es algo monótono, que tu te le pues si, tu te levantas a la misma hora o haces la misma actividad, pero los cursos no son lo mismo, las personas son diferentes, las actividades son diferentes, tu tratas de hacer tu trabajo de una manera dinámica. Entonces, eso es lo bonito que yo encuentro de enseñar Inglés aunque estés enseñando la misma cosa.”

En la búsqueda de ese tipo de placeres se pueden encontrar cosas como el que los informantes quieran descubrir variantes de lengua, equivalentes y otras posibilidades de profundizar en el estudio de la lengua. Desde esa dimensión se puede pasar a adentrarse en otras ciencias y disciplinas que enriquecen a los individuos. “Mucho, mucho, mucho, el Inglés como el español como el francés como cualquier otra lengua da la posibilidad de invadir, entre comillas, una cultura completamente diferente a la nuestra y eso me atrae muchísimo, me atrae muchísimo poder llegar y buscar ¿cómo digo tiré la casa por la ventana en Inglés? ¿Lo puedo decir? ¿No lo puedo decir? Eso me atrae muchísimo. El poder comparar lo que yo sé con un nuevo registro, con una nueva lengua, entonces eso es una de las cosas que me atrae muchísimo, la cultura en general de esa lengua, de Inglés, de francés, no importa, no imp... me encanta, me encanta, poder, conocer por medio de la lengua muchísimas cosas más... /ruido de carro pesado/ eeee... rescato muchísimo que uno cuando está enseñando Inglés o enseñando francés o enseñando español, lo que sea, uno no únicamente se estanca allí, en okay gramática, fonética listo. No, uno va mucho mas allá, uno puede llevar cualquier tema de matemáticas, de sociales, de biología de, lo que sea y uno lo puede, lo puede compartir y eso me gusta muchísimo porque uno puede compartir de todo, de todo porque es una lengua entonces le permite a uno hacer eso, me encanta el hecho de que permite comunicarse, y a mí me encanta hablar, yo hablo hasta por los codos, entonces me encanta que como lengua me permita hablar, comunicarme no solamente con la parte oral, no sé, sino también escrita o leyendo, muchísimas cosas, eso, que yo definitivamente, me encanta no sé, me fascina todo eso.” Además de esto, el Informante No. 7 recuerda que el estudio de la lengua es ante todo comunicación y pensamiento.

Otro de los atractivos de la docencia del Inglés puede ser, como lo plantea el Informante No. 6, es la oportunidad de mirar su propio idioma. Siempre se ha dicho que mientras más se aprende un idioma

extranjero, más se aprende su propio lengua y eso es lo que rescata este informante: “Lo que más me atrae a mí de la enseñanza del Inglés es el hecho de enfrentar, al estudiante con su propia lengua. Porque es que uno no puede dejar la lengua de lado de uno cuando está trabajando otro Idioma. Entonces uno se in... y todo lo que involucra enfrentar a un estudiante, enfrentarse uno mismo a su lengua, uno nunca lo analiza, porque es mi lengua, entonces lo aprendí desde que era niño y la aprendí, eeee... digamos, de una forma sin analizarla. Entonces cuando yo eeee... me pongo a analizar mi lengua, me tengo que poner a analizar mi, cultura. Entonces eso me gusta mucho... ese hecho de enfrentar a la gente con su propia cultura y tener la oportunidad de compararla con otra, ¿si me entiendes? Entonces es algo que me llama muchísimo la atención.” Además de ello, se establece una conexión entre las lenguas estudiadas y las culturas de los individuos porque las lenguas hacen parte de la cultura y a su vez son un vehículo de comunicación de las mismas.

En ese proceso de ayudar a los estudiantes a formarse en la lengua, los docentes recién egresados valoran su producto, parcial o final. Y hablar de producto significa que así como el escultor, una vez terminada su obra, puede sentarse a contemplarla y a extasiarse en su obra, los docentes son escultores de seres humanos parlantes de un idioma desarrollado en el contexto de la escuela. Dice el Informante No. 7: “¿lo que más disfruto? Cuando yo no hablo y mis alumnos lo hacen. Porque me encanta, me encanta poder formular una pregunta o un tema en general y sentarme a escuchar como ellos lo discuten en Inglés. Eso me encanta porque yo me quedo embelesada escuchándolos, viendo primero el esfuerzo que están haciendo por comunicarse en Inglés, porque de todos modos yo sé que es muy difícil y a mí me costó muchísimo empezar a hablar Inglés. Entonces yo rescato muchísimo eso, a mí me encanta escucharlos, me encanta las ocurren, con la ocurrencias que salen, cuando no saben una palabra y se la inventan y salen con unas cosas, yo disfruto muchísimo eso, el, al alum... mejor dicho los alumnos que están allí, es como lo que más disfruto de una clase de Inglés, es eso lo que ellos hagan, eso es lo que más me gusta.” Hay ejemplos simples en los que un docente puede encontrar ejemplos de su obra y desde allí, perfeccionar aquellos detalles inconclusos o imperfectos: “No sé, en todas las clases hay algo, siempre hay algo, pero yo creo que fue una vez que sé, amm... cuando decidieron mis niños, cuando les dije que, ah, que les prohibí hablar en español, les prohíbo hablar en español, yo no sé cómo van a hacer pero les prohíbo hablar en español rotundamente, ustedes me dicen una sola palabra en español y me voy, pues, con los niños es muy divertido hacer eso porque ellos se quedan así como que ah, ¿será que sí? No listo, no hablemos en español, y entonces comenzaron a todas las palabras en español aumentarle ‘tion’, entonces comenzaban ‘teacher, I wantion... no, I quieretion a preguntation /risas/ I no unders, ah no, I no entendition’. /risas/ A todas las palabras en español le aumentaban la terminación ‘tion’ y fue muy divertido porque, ah, eh, pues no estaban utilizando español, entre comillas, y estaban como tratando de coger la pronunciación del ‘tion’ en Inglés. Entonces eso fue muy divertido porque toda la clase fue así, toda, toda, toda, toda, yo decía algo y lo que ellos sabían en Inglés lo decían en Inglés, y lo que no, le aumentaban la palabra de español y el ‘tion’.” Hay muchas dificultades que enfrenta un docente de Inglés. Una de ellas es querer que los estudiantes ‘hablen’ y que no lo hagan. Es difícil porque en los programas donde se tiene como énfasis la producción oral, el docente recién egresado debe posibilitar espacios para que los estudiantes liberen su personalidad y hagan uso de la lengua objeto de estudio. ¿Y si no lo hacen? Bueno, es una razón para frustración. Pero cuando no es así, los docentes sienten la diferencia. Como lo que dice el Informante No. 5: “Cuando hay participación directa /cambio de papeles/ de todos. Es muy rico, sentir... sentir a los estudiantes activos... y que /alarma de carro/ se prestan por ejemplo para, las actividades de jugar, como unas metodologías para enseñar.”

### 5.6.10 Dificultades en el Proceso de Enseñanza–Aprendizaje

Se podrían mencionar infinidad de dificultades que impiden que la Enseñanza–Aprendizaje del Inglés se desarrolle adecuadamente. Ellas están muy relacionadas con una serie de tropiezos de toda naturaleza y desde la perspectiva de los docentes, puede encontrarse que los docentes mismos no se excluyen de dicha responsabilidad. El Informante No. 1 tiene claro que es muy molesto encontrar clases pasivas producto de diversos factores como los que menciona: “Eeee... en ciertas ocasiones, no sé si depende también un poquito de los estudiantes, se vuelven un poquito pasivas, digamos así. Porque no siempre ellos o no siempre uno llega con la disposición de hacer una clase agradable, divertida. Y... a veces como que ellos se bloquean y uno se bloquea y la clase es como aburrida. Pero pienso que eso depende mucho del profesor y también de los estudiantes. A uno le pasa muchas veces que, que hay estudiantes que como que no se interesan, como que... como que... en ese día no les fue muy bien y van y se desquitan en la clase de Inglés. Porque son los cursos por la noche. O a veces hay unos que son demasiado inquietos, se ponen a hablar, a reírse y a veces eso como que molesta porque interrumpen un poquito.” Puede encontrarse además que hay ocasiones en las cuales no media solamente la clase que proponga el docente sino que los elementos externos afectan decisivamente en la construcción de un espacio más propicio para la enseñanza–aprendizaje. Y el Informante No. 4 agrega: “Que mis estudiantes no hablen. /risas/ Que no participen, o que a veces no me entiendan. Eso me saca de quicio. Si, eso es lo que me saca de quicio a mí.” Aunque para algunos docentes el problema de la no participación es simplemente la ‘pereza’ y falta de atención. Ilustra el Informante No. 5: “¿Qué es lo que más me molesta de una clase? Cuando el estudiante, está con pereza. Además de que uno trata siempre de, de ponerle ánimo a las cosas y el estudiante definitivamente no quiere, por más que uno lo intenta... eso me molesta. Eso me molesta porque, es como... osea... es tenaz, tratar de uno hacer hasta lo imposible, para poder levantarle el ánimo, el que no se da, o que no estén prestando atención simplemente porque no les apetece, por más que uno ya les haya dicho, en una, dos, o tres oportunidades /papeles moviéndose/ que no se dé... eso me molesta.”

Otro tropiezo que surge en el desarrollo de las clases y que genera malestar para el docente es la mala administración del tiempo. No es extraño encontrar docentes que siempre digan que les faltó tiempo para desarrollar sus actividades y que terminen con un déficit elevado de actividades que no se alcanzaron a desarrollar en la clase y el curso. Dice el Informante No. 6: “Que faltó tiempo, que faltó tiempo para lo que, lo, lo que, lo que se quería, porque es que, me parece que eee... si, siempre me queda faltando tiempo. Y no es que lo planee mal, es que siempre surge algo en la clase, ¿si? Entonces es totalmente, a mi me aterra, primero que todo porque yo digo no, lo tengo planificado para tanto tiempo y luego al final, mmm... ¿si? No alcanza, me falta siempre tiempo, pero es por, por como se maneja, ¿si me entiendes? Osea no me parece que hoy vamos a hacer ‘listening’, hoy vamos a hacer ‘speaking’ y mañana vamos a hacer ‘grammar’. No, no, me parece que todo tiene que estar integrado dentro de una clase, entonces no es que las separe sino que dentro de una hora de clase, está dividido, para trabajar de todo, ¿si?, para integrarlo y articularlo.”

En otro contexto del discurso de los informantes, se encuentran aspectos que molestan pero que no están directamente relacionados con el ejercicio mismo de la docencia. Por ejemplo, dice el Informante No. 1: “Me molesta que no hay, o por lo menos en nuestro entorno cercano, no hay como las herramientas o las ayudas para seguir mejorando, para seguir aprendiendo. No sé, ayudas didácticas, como ideas, no hay, no hay, no hay un centro especializado en la enseñanza de Inglés, como que no es muy valorado, no sé, algo así. Y... sí, hace falta capacitación. Creo que uno necesita capacitación para, para, para poder llegar a ser un buen profesor. Y por lo menos aquí en Popayán uno no tiene acceso a, a un curso de estos, que de metodología. ¡No! Eso no lo tenemos aquí

desafortunadamente.” Es preciso entender que hay una coherencia con el deseo manifiesto de los informantes por continuar sus estudios a nivel más avanzado.

En ese juego de saber si lo que molesta está en el trabajo mismo de la docencia o en los factores externos que influyen negativamente el aprendizaje y la enseñanza misma, se encuentra el mito que se ha construido en el país en torno al mismo idioma, a su relación con potencias mundiales, etc. Para los padres de familia sobre todo, se ha convertido en una obligación hacer que sus hijos, particularmente los más chicos, aprendan Inglés. Por consiguiente, dentro de las labores de los niños está el tomar cursos de Inglés paralelos a sus estudios regulares. Pero no siempre tiene efectos positivos este ‘programa de desarrollo’ porque existen factores externos que hacen que los niños no asuman ese tipo de oportunidades como una opción positiva sino como una carga molesta de llevar porque aún no le ven la utilidad. Para el Informante No. 2, esta es una razón para afirmar lo siguiente: “Me disgusta /parece ser que quiso decir ‘me gusta’./desmitificar el Inglés. Llegar allá y que las personas tengan esa mano de ideas sobre lo que es Inglés, lo que es América, lo que es saber hablar Inglés. Hay mucha, mucho prejuicio alrededor y es muy difícil de erradicar. Cuando una persona siente que, mmm... que sí, que debe aprender Inglés porque no, porque lo exigen y porque no sé qué, entonces ya como que la idea de la enseñanza del Inglés se va empobreciendo; porque o, se trabaja ese sería como el problema que yo le veo a esos institutos que salen ahora, ¿no? Solamente, bueno, forman a las personas porque la sociedad así lo, así lo, lo está exigiendo. Se forman porque sí, por una exigencia laboral u otras y no por un gusto, ¿no? Eso es lo más difícil. Para mí lo que más me molesta eso y que las personas no estén motivadas. Una carencia que se haya, que no haya motivación es muy difícil porque esa es una de las grandes barreras, o de las grandes adversidades que es muy difícil de, de sobrepasar. Por ejemplo en el caso de los niños: hay muchos, muchos, yo he trabajado con, ahora, acabo de terminar el curso con un grupo de niños de la, de, de que teníamos clase en las tardes y por lo general, estos niños vienen de colegios privados y los horarios en los colegios privados son bien intensos, son... van desde las siete hasta las dos de la tarde y a veces... y estos niños tenían clase a las tres. Yo me atreví a preguntarles que quiénes estaban obligados y la mayoría levantaban la mano. Y yo sentía eso, sentía que los niños estaban porque los papas así lo querían. Entonces eso es algo muuy difícil de manejar; eso de verdad me parece /pausa/ algo tenaz. Trat... hacer que una persona se motive. Eso es un trabajo bien arduo. Y si uno lo logra, lo... pues ha ganado muchísimo, pero la motivación es importante. Así, la persona no, no tenga la pronun... la pronunciación perfecta o que uno logre que, que no logre por ejemplo fácilmente que ellos entiendan o produzcan mmmm... de alguna manera, pero que estén motivados, que se sienta que la persona quiere de verdad. Esa eso es lo que más me interesa a mí. Es algo para mí bien, bien importante. Porque es rico, se siente, se siente, se siente querer, se siente que, que las personas valoran lo que uno está haciendo allá. Porque de resto no. Las personas no entienden a los estudiantes, no les interesa mucho. Entonces no hay, como un motor a la acción.”

El Informante No. 2 también aclara el punto anterior de la siguiente manera: “Sí, se me presenta muchas veces. Y no es buena por la predisposición de la gente. Cuando han tenido... pues no se, qué clase de día han tenido y llegan a la clase predispuestos. Pero lo rico es cuando uno logra que esas predisposiciones, desaparezca y ellos se olviden de ese mundo y de, de, digamos se, se, concentren en lo que estamos haciendo ahí. Y salgan... diferentes de la clase. Pero sí, yo creo que en general son buenas en ese sentido en que son agradables. Pero si me ha pasado que la gente no quiere trabajar, pero yo trabajo con los que quieren, así sean dos personas. Entonces yo no los voy a forzar. /Pablo aclara garganta/ Entonces en ese digamos esa clase sería pobre. No. Es que se puede decir que esas clases son pobres cuando uno no lleva un plan previo. Para mí, en mi caso. Entonces ese día se hace algo que surgió ahí.”

Para algunos informantes una clase no resulta como debería ser porque es el docente quien llega al trabajo cargado de estrés o con recarga de labores que impiden que su actitud y desempeño sean los más óptimos. Como el Informante No. 6 que comenta: “Mmm... Pues si. A veces pasa, claro, es que depende, uno a veces no está como, tan dinámico como, no se, otros días, por x o y motivos... entonces digamos, uno a veces entra a clase y como que... no está como todos los días y te preguntan los estudiantes. Profe ¿usted está brava hoy? ¿A usted qué le pasa? ¿Si me entiendes? Pero es porque... que a veces pasan cosas que hacen que uno no tenga la misma energía, ¿si me entiendes? Si y lo mismo es como con los estudiantes, entonces uno a veces espera muchísimo de ellos en la clase y ese día no, ese día tenían parcial y les fue mal y entonces no querían participar y no querían hacer nada. Entonces mejor los distraje haciendo cualquier dinámica para que se olvidaran de lo malo que les pasa, ¿si? O entonces a... si a veces pasa, a veces pasa que la gente no está como en esa disposición de, de dar, recibir, sino como que yo solamente quiero recibir y no quiero dar, entonces depende.”

Otro aspecto interno que molesta a los docentes y que afecta e normal desarrollo de las clases es la indisciplina. Es decir, opuesto al grupo de estudiantes que son supremamente apáticos, aparece uno que rompe con reglas elementales de respeto y hace que las clases sean difíciles para algunos, sobre todo para aquellos que encuentran difícil aprender el idioma. Es posible que esa ‘indisciplina’ sea producto de un inconformismo de los estudiantes por algo que se vive en clase y que es manifestado de esa manera. En palabras del Informante No. 2 se presenta este hecho significativo: “Lo que más me molesta es la... la indisciplina. La indisciplina me molesta sobremano y el irrespeto. El irrespeto en la medida en que el que está hablando necesita atención, para concentrarse y para salir bien, de alguna manera. Por, por autoestima. Y que las personas que estén escuchando, que estén presentes, no valoren eso. Eso me molesta muchísimo y para mí si un estudiante no respeta eso, que no haya respeto, para mí es terrible porque, muchas, para muchas personas es difícil el proceso y que eso se de en un salón de clase y que uno lo permita, se le fueron las luces. Eso me molesta mucho. Y la desmotivación. La gente cuando viene con actitudes, con... eso, eso me molesta también.”

La burla es una de las problemáticas que más frustración causa en el aprendizaje del Inglés. Es extraño pero en el aula de clase este problema se convierte en tema recurrente para analizar por docentes y estudiantes. Parece ser que el error del otro es un activador de risa que muchas veces es difícil de controlar por el docentes, que en últimas es quien debe llevar el control de la clase y el manejo del respeto por el otro, más que la indisciplina. Dice el Informante No. 3 a propósito del tema: “Y lo que me molesta de las clases es que, es que haya, es que, es que a veces, en lo, las, los estudiantes o, o, quien sea, se sientan con el derecho de burlarse, no de mí solamente, sino de sus compañeros. Eso a mí no me... a mí sinceramente me molesta. /aclara garganta/ Dicen ¡ay! pero este si es bien bruto, pero es que es tapado... porque, uno tiene unas cosas de que, de yo lo sé porque yo también lo hacía cuando yo era estudiante. ‘Ya va a hablar esta otra vez que se va a demorar tres horas hablando y que no acaba nunca y nunca dice nada.’ Pero es que uno después, cuando uno es profesor se da cuenta de que, de que, de alguna manera esa persona que está hablando es porque quiere decir algo... y lo que me molesta es eso, que se burlen de sus compañeros y que se burlen de uno; pues uno a veces, muchas cosas pues que si dan risa pero que no, qué tal la profesora, como se vino vestida hoy, mírale los zapatos, pues no se da cuenta pero como que eso ah, eso no tiene nada que ver. Osea, a mí no me gustan esas críticas tan bobas.”

Pero también existen otros elementos que aunque no tienen que ver precisamente con el desempeño de los docentes o los estudiantes, afectan el desempeño de los docentes porque van más allá del trabajo e involucran el ser mismo de los docentes recién egresados. El Informante No. 6 cuenta

como se siente cuando descubre que puede ser objeto de miradas que lo intimiden: “Que me miren todo. /risas del Investigador/ No pero entonces sabes que alguien me dijo un día, eso fue chistoso, alguien me dijo, mira si tu sientes que te están desnudando con la mirada, imagínate, a todo el público desnudo, nadie me intimida. / risas/ No porque, digamos, antes si era como molesto, eso, como uno siente, que uno escribe en el tablero, Mmm... Ya me están mirando, pero no eeee... uno empieza como a manejar esas cosas, ¿no? Entonces digamos, que si yo voy a dar una clase donde se que voy a trabajar tablero, pues no me voy a ir pues, con la ropa mas ceñida, digamos, cosas así, ¿si me entiendes? Que son como cuando la clase es dinámica o están como ocupados en algo, no se ponen a ver esas cosas, pues creo yo, ¿no? Uno nunca sabe.” O surge el caso del Informante No. 8 para quien es muy difícil de manejar las preguntas de sus estudiantes cuando no las puede responder. Y como él mismo lo argumenta, es muy difícil saber todo a ese nivel pero los docentes recién egresados quieren mostrarse como personas muy bien preparadas para responder a sus estudiantes. Está en juego la imagen del docente que puede ponerse en riesgo si no tiene la capacidad para responder. Así lo expresa entonces: “A ver... ¿que me moleste, que me moleste? Que las cosas no salgan como uno las planea. Pero a veces eso es normal. Que mis alumnos me pregunten y no sepa, /sonrisa/ me frustra mucho, mucho. Por ejemplo, salen con preguntas, como, ¿Cómo se dice divagar? Y son cosas que ni siquiera yo las uso en español. Entonces cuando, pues obvio, el lenguaje /aclara garganta/ si uno no lo usa en español entonces difícilmente, lo va a usar en Inglés. Es obvio, es decir, hay palabras en español que yo no uso, entonces en Inglés, yo no las voy a usar porque no son parte de mí. Entonces por ejemplo, divagar, o cómo decir... me salen con muchas cosas locas, muchas cosas locas, que por ejemplo, como decir, mal olor de los pies o cosas por el estilo. Entonces uno se queda ahí porque el español no es como el Inglés, entonces muchas cosas. Me molesta sobre manera que no sepa contestar preguntas. Eso me molesta. El decir ‘I don’t know’ me molesta no saber. No, me molesta, es algo yo creo... interno, el decir: ‘no sé’. Eso me molesta. Pero por supuesto uno al otro día le lleva la respuesta, cosas por el estilo. Eso más que todo. Eso me molesta a veces.”

Y finalmente, se descubre que los docentes entienden las problemáticas del país en las que muchas personas que tienen determinado nivel de Inglés puedan acceder a labores docentes. Es una muestra, más que de sentir que se aumenta la competencia laboral, de responsabilidad y respeto por la enseñanza del idioma Inglés. Porque se saben que a pesar de todo han invertido tiempo, dinero y sacrificio en su propia formación y esto cuenta para pararse frente a un grupo de estudiantes que necesitan aprender el idioma. Parecería que es una denuncia de lo que pasa en el medio laboral y de lo que pocos quieren asumir responsabilidades y enfrentar. Este es el planteamiento del Informante No. 8: “Qué me molesta? En la parte de compromiso de los profesores. Me molesta... ¿sabes qué? Hay algo que en este momento está pasando. Y es que cualquier persona puede enseñar Inglés. Con medio saber Inglés, la gente va a un instituto y habla Inglés. Y me molesta porque eso está desprestigiando el trabajo de la gente, en una, osea... en la carrera. Me molesta que hay mucha gente que, por ejemplo ha pasado cinco años y, y después de cinco años sigue trabajando en la enseñanza del Inglés. Y hay gente que ha ido a Estado Unidos y se ha quedado seis, siete meses y tiene un buen Inglés, por no decirlo, ha estudiado, pero no tienen ni idea de que, de todos los elementos que están alrededor de la lengua. De lo que es /aclara garganta/ un proceso cognitivo en Inglés, de lo que es la fonética, lo que es lingüística, lo que es, muchísimas cosas que van dentro del lenguaje y eso me, me, molesta. Es obvio, que uno no puede hacer nada. Es decir, la gente nunca va a aceptar que, que ellos tiene que tener un, un, una formación pedagógica para poder entrar en un salón de clases. Osea, es decir no es suficiente, enseñar Inglés, yo creo esto Pablo: yo creo que, yo puedo saber este poquito... pero si yo sé cómo enseñar ese poquito, vale muchísimo más que saber al... es decir, si yo no sé cómo transmitirle a mis estudiantes lo que yo se, uno... digamos que el proceso pedagógico se queda en ceros. Es decir, de qué me sirve saber mucho si yo no se cómo transmitirlo.

Es decir, entonces en este momento, para mí, es importante la formación pedagógica, juega un papel importante la formación pedagógica. De ahí... y... y de ahí, eso sí yo sé cómo enseñar ese poquito, yo creo que uno puede salir adelante, porque hay muchísima gente que ingresa solamente a hablarlo y se olvida de muchas cosas. Eso me molesta de la enseñanza del Inglés. ¿Que más me molesta? /aclara garganta/ Que la gente piensa hablar Inglés, bueno, es, es muy respetable, no? El querer aprender Inglés para ir a los Estados Unidos o a Inglaterra, me parece una percepción muy pobre. Porque desafortunadamente pues es que el Inglés es muy rico. Es decir, es otro mundo, hay mucho por explorar, hay mucho por leer, hay mucho por escribir, hay mucho por aprender. Entonces se quedan en una sola visión, pues, no, no se puede, es la cultura. Es más la situación que, que implica que, que le dice, pues que exige eso, no? ¿Qué más me molesta de la enseñanza del Inglés? Que la gente se estanque. Me molesta, me molesta sobremanera. Me molesta hablar con... decir que... no encontré gente con quien hablar. Muy poca la gente que uno puede encontrar y decir... mire, usted sabe más o, me gusta o investigar, en la parte de, de, la enseñanza del Inglés; muy poca gente. Es decir yo puedo contarla con mi mano derecha. En Popayán, lo puedo contar. Y es muy triste. Porque, porque esto nunca va a parar. Es decir, lo que en, hace un año funcionaba, en, tal vez, en estos momentos ya no funciona. Y, uno tiene que investigar, seguir, leer, analizar... y si uno se estanca estudiando, se estanca la persona enseñando, se estancan muchísimas cosas que van a afectar. Eso me molesta, muchas cosas más, no sé qué más.”

### **5.7 LA EVALUACIÓN COMO ELEMENTO DIFERENCIADOR DE LA METODOLOGÍA DEL DOCENTE RECIÉN EGRESADO**

“/Sonido de moto pasando/ Y claro, entonces ella sintió una presión tenaz, terrible, el día que... casi que me llora en el salón. /Utiliza un tono de voz que deja la sensación de que se alegra de lo acontecido./ Yo me enojé. Yo creo que yo también hice algo malo porque yo se la monté y se la monté y se la monté. Y ella me dijo, no Profé, y llegó y se salió del salón de clase. Pues yo puse una cara así /muestra una mueca de mando/ y me imagino cómo sería lo que yo hice, que me imagino fue una expresión como diciendo o hablas o hablas. Y yo creo que lo hice muy... si yo creo que la, la, lo que hice fue terrible. Y pues todos se dieron cuenta, de eso. Pero yo después hablé con ella y ya, pues ya llegamos a un arreglo. Si no que ahí me di cuenta que bueno, la presión tampoco es... porque todas las personas son diferentes; todas aprenden de una... manera, totalmente distinta a los demás. Entonces yo creo que uno también aprende obviamente en el salón de clase.”  
Informante No. 4, a propósito de la evaluación.

En los procesos de enseñanza del Inglés no basta con mirar la forma como el docente desarrolla sus clases, las relaciones que establece con sus estudiantes, los objetivos que tiene al enseñar, sino que es necesario determinar si la forma como evalúa a sus estudiantes tiene relación estrecha con la forma de enseñar. Una de las mayores dificultades para los docentes es establecer una relación estrecha entre lo que enseña y la forma como evalúa. Es por ello que su trabajo es mucho más complejo y la evaluación debe ser un elemento que esté en la mira de todos los que quieran desarrollar procesos educativos coherentes e impactantes. La forma como se configure esta temática en cada docente recién egresado, puede establecer los hilos conductores con su propia metodología. Para el Informante No. 2: “La participación de los estudiantes. Eso lo tengo en cuenta. Y el desarrollo de la clase, que nace de esa participación, que ellos mismos lo van, lo van conformando. Eso sería lo que hay que tener en cuenta; y la, las edades.” Es decir, se reconocen los siguientes puntos de partida: uno, participación en clase; dos, edades de los estudiantes para establecer parámetros de evaluación. Y agrega a su intervención inicial: “Mmmm... bueno, yo... tengo en cuenta, más que todo, a ver... nosotros, que nos, nos enfocamos más a la producción oral o a la comunicación oral, mmmm... yo tengo en cuenta la pronunciación, la creatividad y el vocabulario,

eeee... cuando la persona entiende, 'understanding'. Si, eso es más que todo lo que yo tengo en cuenta para evaluar. Simplemente yo, yo, yo, yo, si algo que, si algo que, yo utilizo un formatico que, que, es de mi invención...que para, para calificar o para valorar... la producción de ellos, pero, en la mayoría de los casos yo no les hago saber el valor numérico. Simplemente conversamos y decimos cuáles han sido las falencias que han tenido /Investigador aclara garganta/ y cómo hacer para, de alguna manera, trabajar, o si, o, o si, pues trabajar en esas falencias o en los problemas que ellos tengan." Con lo anterior podemos reconocer que el Informante utiliza un formato para registrar el progreso de los estudiantes y que sirve como base para dar retroalimentación. Es por ello que el diálogo personalizado se convierte en la forma de evaluación más clara que encuentra este Informante para ayudar a sus estudiantes a superar dificultades y a aprender.

El discurso del Informante No. 3 tiene una correspondencia con el Informante No. 2 en el sentido de que los dos tienen en cuenta la evaluación de la producción oral de los estudiantes porque ese es el énfasis que se desarrolla en el curso. Es decir que sí hay una correspondencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Dice el Informante No. 3: "¿Cómo los evaluó? Yo más que todo evaluó la parte oral; la parte oral. Y ¿cómo evaluó la parte oral? Haciéndolos hablar. Que hablen, y hablen, y hablen. Déme su opinión. ¿Y usted qué piensa? Y les doy esta lectura. Y usted qué piensa de la lectura. Y el vocabulario, qué tal. Y qué aprendió. No, no, que aprendí tal cosa. Yo ah, bueno, entonces en otro contexto ¿cómo podría usar eso mismo? Entonces, lo que más evaluó si es la parte oral. La gramática y esas cosas, pues es importante pero eso viene implícito en esa parte oral, porque ese es el énfasis del curso." De este discurso se puede reconocer que el docente insiste en que los conocimientos adquiridos en el salón de clase puedan ser utilizados en los espacios de comunicación real de los estudiantes. Se puede reconocer también que no es muy clara la idea del Informante en cuanto a la forma específica de evaluar porque simplemente menciona que lo que busca es que los estudiantes hablen y para ello los presiona. Es decir que el estudiante se ve 'obligado' o 'presionado' a usar el idioma.

Es interesante escuchar el siguiente relato del Informante No. 6: "Tiene ventajas y tiene desventajas. El problema es que cuando yo hago, digamos el problema cuando yo estoy haciendo un examen, es, cuando los voy a calificar. Yo soy feliz haciéndolo y cuando los califico, muero, no me doy cuenta de la cantidad de tiempo que me va a tomar hacerlo, entonces digamos, eeee... dieciocho estudiantes y un examen largo, me muero calificándolos, y después digo, voy a dejar el vicio de hacer exámenes tan largos, pero es porque no quiero que ningún tema se me quede por fuera, ¿si me entiendes? Entonces eso, eso ha sido, una desventaja grande y cuando estoy corrigiendo, pero digamos que..." Y más adelante complementa: "Si claro, es mas trabajo. Pero entonces llego como a... a entender lo que quiero. Osea, saber si ellos de verdad recibieron lo que yo les di, si lo recibieron bien o si lo recibieron mal. Entonces, vale la pena, me parece. Me toma más tiempo pero, vale la pena porque ya eeee... ya me meto en, en sus cosas. Vea, aquí cometió un error y cuando los... cuando califico exámenes, soy como muy puntual: vea aquí cometió tal error, revíselo, entréguelo corregido y le pongo un puntico más, ¿si me entiendes? Entonces cosas así." Y es interesante porque el informante plantea que hace uso de exámenes escritos exhaustivos como una forma de descubrir si su tarea como docente que enseña fue cumplida. Es una autoevaluación del docente a través del desempeño de los estudiantes en las pruebas. También es interesante porque reconoce que el mecanismo de retroalimentación a partir de la prueba escrita es vital para el proceso mismo. Y más adelante reafirma este Informante lo que se ha mencionado respecto al termómetro que son los estudiantes para sus docentes. "Pues, es como muy difícil, ¿no? Porque es como muy relativo, a veces si, a veces, a veces, no, porque, eeee... el área, es que como me dicen a ellos, es que nosotros no solamente estudiamos Inglés y eso es cierto. Entonces yo creo que, dan hasta donde más pueden y depende también el nivel de interés de cada persona, cada persona tiene diferentes

necesidades, en sí, cada grupo tiene diferentes necesidades, entonces, sí, es muy relativo, pero, generalmente, eeee... la mayoría responde, de la manera que yo quiero. Y es muy satisfactorio ver que, que, como, como que si han asimilado lo que uno les ha dado y cuando uno ve los resultados de trabajos, o cuando ya uno los ve como intercambiando ideas en Inglés, es increíble, uno dice, ¡Uy! Si estoy haciendo un buen trabajo.”

Capítulo aparte merece el Informante No. 7 que utiliza recurrentemente la palabra ‘cruel’ para calificar la forma como evalúa a sus estudiantes. Pero luego de leer y analizar lo que plantea este informante, se puede determinar que esta palabra está asociada con exigencia y con claridad respecto a lo que espera de sus estudiantes. : “Cruel, yo soy cruel. Y despiadada para evaluar, yo evalué mu... Yo soy cruel, cruel, cruel, cruel. Ser cruel significa no perdonar un error, cuando ese error no tiene que pasar, podría llamarse, no, no, no es que sea inflexible, pero hay, hay cosas que no, no pueden pasar, que deben, deben, entre comillas, ya haber superado, ejemplo en un, no se, en un sexto, séptimo nivel y que digan todavía ‘I have 20 years old’ es algo que yo no perdono. Entonces, en ese sentido soy cruel, porque no lo perdono, está mal, para mí eso está, es un error que no pueden cometer. Por ejemplo, cosas así, cositas muy, muy así, pero en otros casos, soy muy flexible. Ah, porque tengo la experiencia de que sólo el, el hablante no-nativo /se asume que quiso decir hablante nativo/ habla gramaticalmente correcto. Uno aquí en español, en español uno dice, bueno pa’ dónde vamos. Alguien que aprendió español en otra parte va a decir, bueno ¿Para dónde vamos? o ¿Dónde es la reunión? o etc., etc. Entonces mi impresión es esa, de que, que los hablantes no-nativos son aquellos que man, que hablan en una forma gramaticalmente correcta, entre comillas. Entonces, por ejemplo, en, hablando yo soy muy flexible, hablando listo, comunícate, /suena pito/ lo que me importa es que se comuniquen, entonces en ese sentido soy flexible. Pero soy cruel cuando en un escrito cometen errores que no deberían cometer en un escrito y menos cuando tienen a la mano un diccionario, cuando tienen a la mano muchísimos recursos en, no sé, en textos, en fotocopias, en, qué se yo. Eeee... en ese sentido soy cruel, soy cruel con ellos, y además como ya dije, yo espero muchísimo de ellos; entonces como espero muchísimo soy cruel para calificar, porque yo espero mucho más. Si se merecían, un, un 5 yo les coloco un 4, porque yo sabía que podían hacer más, o sé que pueden hacer más, entonces en ese sentido soy cruel.” Es claro que el informante cree que los procesos de aprendizaje deben ser graduales y así debe quedar evidenciado por cada estudiante, y que no se pueden estudiar e ir almacenando sin revisar o mejorar, sino que se deben reciclar permanentemente en el discurso diario del individuo.

Los planteamientos del Informante No. 8 son claros y muestran también que hay una correspondencia directa entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Introduce el Informante una palabra bastante precisa para referirse a lo que espera del estudiante: ‘porqués’. Trabajar a partir de la pregunta del estudiante genera una metodología de evaluación bastante coherente con los procesos de autoformación y construcción de pensamiento porque el docente se centra en evaluar el tipo de pregunta, las características de la misma, su relevancia e impacto. No cabe duda de que el docente recién egresado ofrece al estudiante un modelo de pregunta cuando el estudiante no la plantea y con dicho modelo, se puede avanzar en el desarrollo de la metodología de evaluación propuesta. Valdría la pena determinar el impacto del estudiante cuando es cuestionado por el docente y queda en evidencia. “Importantísimo. Osea... yo en, /aclara garganta/ en una clase llevo hasta ciertos límites, Pablo, hasta cierto punto. Y los estudiantes tienen que hacer el resto. Tal vez uno, asume de que, como estudiante uno asume que entiende cosas, pero si uno no, sigue trabajando en esas cosas, uno no se va a dar cuenta de las falencias. Para mí es muy importante por ejemplo que los estudiantes vayan y trabajen en la casa, me traigan todas las dudas. Yo les digo, algo que yo les, les, tal vez, les... bueno, les asusta, es que, bueno, si ustedes no tienen preguntas para mí, yo si las tengo para ustedes. Y siempre, les salgo con esas. Entonces, si es una clase donde a mí no me

preguntan, yo asumo que está todo bien. Y si yo asumo que está todo bien, yo tengo todo el derecho de preguntarles y los corcho con preguntas. Entonces de esa manera ellos se dan cuenta que no están, tan... no entienden tan bien el tema. Es decir, para mí, entenderlo, no es el problema; el problema es, es asimilarlo, interiorizar lo que uno entiende. Entonces ahí, en esa interiorización es que está el estudiante. Osea, yo tal vez puedo llegar hasta ayudarlo a entender, pero de ahí para allá, es puro proceso del estudiante. Es muy importante los trabajos, extras. Muy, muy, muy importante y sobre todo lo que... con qué conciencia se hace el trabajo extra para que ellos puedan, estee... pues mejorar esa parte. Me gusta que me lleguen con preguntas; a mi a... hay... veces que yo les digo... me traen cinco preguntas de por qué tal cosa, porqués; tráiganme porqués para mañana; porque no me hacen eso y eso... ellos se acostumbran. Pues si ellos no tienen preguntas yo si tengo... para corcharlos... no-mentira, qué pecado. /sonrisas/”

En cuanto al desempeño del estudiante, se encuentra que los docentes no fundamentan este proceso en técnicas sofisticadas o teorías reconocidas sino que el sentimiento propio, la opinión propia, las oportunidades que surgen en el proceso son las que determinan cómo se hace la evaluación y qué rumbo deben tener los procesos de enseñanza–aprendizaje. En primera instancia aparece la autoevaluación del docente para determinar su propio desempeño y el de sus estudiantes. Informante No. 1: “Si. Yo creo que cada día, eeee... después de cada clase o antes de cada clase, uno queda con un sentimiento. Dice, hoy... mi clase estuvo bien, me faltó esto, me faltó esto, me faltó lo otro. Entonces, cada día, en cada momento, uno es consciente del trabajo que hace y uno mismo se evalúa. Yo siempre pienso en eso, después de terminar una clase o en el fin de semana, cuando ya ha terminado la semana de trabajo, pienso... qué pasó esta semana, qué hice bien y qué no hice bien, qué hay que mejorar y busco la alternativa para mejorarla.”

Otro aspecto en esta configuración de los elementos que ayudan al docente recién egresado a evaluar el trabajo de los estudiantes es la observación permanentemente y directa. Comenta el Informante No. 1: “Mmmm... Yo creo que todo el tiempo. Uno todo el tiempo los está mirando, analizando el trabajo que ellos hacen. De... desde el primer momento que uno empieza a conocer a un estudiante, que... que uno tiene una clase con ellos, uno se da cuenta cómo son, el trabajo que hacen, si les gusta o nos les gusta, si son buenos o no son buenos. Hay mucha gente que uno dice, no, esta persona no tiene facilidad para el idioma, pero pues... ellos, osea se les nota el esfuerzo que están haciendo desde el primer momento para aprender y para mejorar. Eso también se valora obviamente.” Es por eso que docentes como el Informante No. 2 manifiesta que se hace seguimiento permanente a partir del desempeño del estudiante. Más que calificaciones, se establece un proceso de conceptualización y registro de los logros y dificultades de cada estudiante: “Yo llevo un control de la participación oral, de la participación en clase, perdón... de la participación en clase y de todo lo que ellos hagan. Todo se los valgo por algo. Yo les, digamos, si tratamos algún tema, ellos producen un texto corto, unas líneas. Yo lo llevo, lo miro, pero yo nunca les coloco algún valor numérico. Entonces ellos piensan que yo no estoy, que yo no estoy teniendo en cuenta eso. Y lo hacen más relajados, ellos se sienten mas cómodos trabajando, así tengan mil errores en esa hoja, pero ellos hicieron algo y lo produjeron ahí en el acto. Lo de la producción oral, yo me doy las formas de que las actividades sean así. Digamos que hablar de... que lleven una foto y hablen, de esa foto, llevar revistas y ese día pasarles revistas. Bueno, que esta revista que qué ves ahí. No, es que este reloj está bonito bueno, hábleme de eso... ¡de una! Más que todo entonces pequeñas cositas, esas gotitas que ellos van dando día a día yo las tengo en cuenta. Ellos no, no lo notan. Ya viene la angustia, pues terrible cuando se aproxima el parcial, que hay que calificar las cuatro habilidades con tanto ejercicios, ahí ya se complica la cosa, porque ellos se angustian. Pero de resto yo lo hago muy, muy, yo soy muy sutil con eso. Yo no les voy a decir, o yo no voy a estar ahí con el cuaderno de calificaciones en mano. Pero ese es el seguimiento que yo les hago.” Se hace

evaluación constante y se lleva un registro en un cuaderno personal expresado así por este mismo Informante “Yo lo hago constantemente. Constantemente es tomar notas de, de... bueno, cuando no tengo mucho afán, yo, yo tomo notas casi siempre mientras hago las actividades las tomo en el cuadernito que llevo. Pero si es constantemente, yo soy consiente de que si, alguna vez cometí un error en clase, lo retomo y miro a ver qué fue lo que pasó, pero si, llevo, llevo una libreta de notas. ¡Eso!” y también expresa el Informante No. 5: “Y además que a mi me gusta hacer evaluaciones en cuanto a lo que yo estoy haciendo... y eso entonces lo enriquece a uno: bueno, estoy fallando en esto, o... está bien... está chévere, pero por lo general es bueno...”

Para ayudarse a configurar este proceso, el Informante No. 8 dice que la evaluación es un proceso permanente que se desarrolla en clase. Se vale de las temáticas que los estudiantes manejan mejor porque eso facilita la participación de los estudiantes y de esta manera, hay más opciones de observar al estudiante en acción. “Trato de, trato de sacar lo personal con lo académico. Entonces por ejemplo, yo cuando evalué un examen yo nunca miro nombres, nunca miro nombres y, y eso es bueno, porque uno a veces mezcla mucho la parte personal. Entonces yo... al final me doy cuenta de que una persona que supuestamente le iba, suponía le iba ir bien, le va mal y cosas por el estilo. Yo trato de ser muy así, ¿no? Trato de que todo sea muy justo. Por ejemplo cuando hay entrevistas... les, les... yo planeo una entrevista y salimos hablando del fútbol. Y la gente se emociona más hablando del fútbol que de otras cosas. Entonces a mí lo que me importan es que hablen y una entrevista siempre va a ser diferente. Por ejemplo, yo, yo que se a los estudiantes de qué les gusta hablar, entonces cuando uno, uno habla mejor de lo que uno sabe y ellos hablan de lo que les gusta hablar, entonces el Inglés de ellos también se va por ese lado. Entonces para ellos es muy difícil, por ejemplo, para mí Ingeniería Electrónica, osea superjarto, hablar de, de, digamos de procesos agroindustriales, o cosas por el estilo porque no saben mucho, en cambio si hablan de su carrera, van a ver, va a haber mucho más Inglés; va ha haber mucha más producción y lo mismo pasa, entonces trato de explotarles la parte... que les gusta. ¿Evaluación? Eso, eso evaluó. Todas mis clases son evaluativas. Para mí es muy importante que los muchachos hablen; toda mi clase desde que entran hasta que salen son evaluativas. Y yo, soy muy honesta para decirle a las personas...”

Pero, ¿se hace uso de formatos, documentos escritos, materiales impresos o formatos para registrar el desempeño de los estudiantes? Dice el Informante No. 2 que diseña de un formato propio para hacer evaluación: “No. Simplemente yo, yo, yo, yo, si algo que, si algo que, yo utilizo un formatico que, que, es de mi invención...que para, para calificar o para valorar... la producción de ellos, pero, en la mayoría de los casos yo no les hago saber el valor numérico. Simplemente conversamos y decimos cuáles han sido las falencias que han tenido /Investigador aclara garganta/ y cómo hacer para, de alguna manera, trabajar, o, si o, o si, pues trabajar en esas falencias o en los problemas que ellos tengan.” El Informante No. 3 dice que usa sus evaluaciones escritas también: “Osea, con, de. Pues, esta la evaluación escrita, el examen, están... pues con evaluaciones con notas.” Lo mismo que hace el Informante No. 6 con un seguimiento al trabajo del estudiante de manera detallada a partir de los exámenes escritos: “Si claro, es mas trabajo. Pero entonces llego como a... a entender lo que quiero. Osea, saber si ellos de verdad recibieron lo que yo les di, si lo recibieron bien o si lo recibieron mal. Entonces, vale la pena, me parece. Me toma más tiempo pero, vale la pena porque ya eeee... ya me meto en, en sus cosas, vea, aquí cometió un error y cuando los... cuando califico exámenes, soy como muy puntual, vea aquí cometió tal error, revíselo, entréguemelo corregido y le pongo un puntico más, ¿si me entiendes? Entonces cosas así.” Y en ese mismo sentido, el diseño de pruebas por parte del docente para evaluar a sus estudiantes se convierte en un recurso invaluable en el conocimiento de los estudiantes. Dichas pruebas son muy exigentes y buscan hacer que los estudiantes se esfuercen bastante para ellas y como un pretexto para mejorar. Según el Informante No. 8: “Bueno, primero los exámenes del libro. Y yo diseño exámenes por mis propios medios.

Osea, aparte de los exámenes que están en el libro, yo diseño mis estu... mis exámenes. ¿Por qué? Porque, porque pues obvio, porque, emmm... se quedan muchos aspectos sueltos. Osea el libro, maneja lo del libro y ellos, de cierta forma sienten que los exámenes del libro son muy simples y que no abarcan todo lo que están aprendiendo. Es decir, yo, de cierta forma los asusto mucho cuando, bueno es mi examen y que no sé qué para que estudien más, yo se que yo los asusto. Y es a propósito, tienen que estudiar más porque tienen que sacarse buena nota y todo el cuento. Mmmm... preparo mis exámenes, donde trato de abarcar todo lo que yo he visto. Pues si tu, yo hubiera traído mi agenda te hubiera traído mi, mi cosita.”

También aparece en el discurso de los informantes clave una serie de puntos que se van acumulando para evaluar a los estudiantes. Son el recurso que tiene el docente recién egresado a su mano para determinar asuntos concretos en el proceso de evaluación. Ellos son: uno, a partir de apuntes y códigos particulares. Informante No. 8: “No, la... donde preparo mis clases, /risas del Investigador y XX/ donde preparo, mis clases. Esteee, por ejemplo, entonces, con marcador rojo es tal cosa, con marcador verde, esto es lo que ya se pasó, entonces, mi agenda está es con resaltador y con lapiceros y todo eso y con diferentes tipo de letra, entonces cada cosita, que hay en mi agenda significa algo diferente y eso también es manera de evaluar y manera de saber, todo lo que yo necesito en un clase. Evaluar, trato de ser muy justa, no trato de...”

Dos, a partir de la información que entregan las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura). Puede verse para algunos como el Informante No. 6, como una evaluación integral: “Sí. A la evaluación que yo le hago a ellos siempre es una evaluación muy integral. Osea, siempre quiero que nada de lo que hemos trabajado se quede por fuera. Entonces la parte, de ‘listening’ y la parte de ‘speaking’ para mi eso es importante, entonces es algo a lo que le hago mucho énfasis en la evaluación. Eeee... si, ellos que se dan cuenta de eso, ¿no? Ellos a veces dicen, no, es que la evaluación que tú haces, es muy cargada... Como que quiere abarcar tanto que los satura. Entonces, eeee... pues estoy tratando de mejorar eso, si, porque a veces si, como te digo, para mi es fácil pero para ellos de pronto no puede ser tan fácil, entonces...” Y en ese sentido aunque aisladamente, a partir de la misma producción oral de los estudiantes. Informante No. 3: “¿Cómo los evaluó? Yo más que todo evaluó la parte oral. La parte oral. Y ¿cómo evaluó la parte oral? Haciéndolos hablar. Que hablen, y hablen, y hablen. Déme su opinión. Y usted qué piensa. Y les doy esta lectura. Y usted que piensa de la lectura. Y el vocabulario, qué tal. Y qué aprendió. No, no que aprendí, tal cosa. Yo ah, bueno, entonces en otro contexto ¿cómo podría usar eso mismo? Entonces, lo que más evaluó si es la parte oral. La gramática y esas cosas, pues es importante pero eso viene implícito en esa parte oral, porque ese es el énfasis del curso.” Y es lo mismo que plantea el Informante No. 5: “Yo voy viendo, bueno, como te dije, el énfasis que yo hago es ‘Speaking’, ¿sí? Y yo voy viendo según lo que ellos vayan produciendo oralmente, ¿sí? Y los voy evaluando de esa manera, bueno, digamos, que... que hoy estuvo hablando tanto por ciento, mañana estuvo más libre, el siguiente día se sintió mejor... y así poco a poco voy evaluando, voy siguiendo ese proceso de que... bueno, hace ocho días noté que estabas hablando mucho más; hoy estás hablando menos; ¿te sientes mal? ¿pasó algo? ¿no quieres estar aquí?... Si no quieres estar aquí, no hay ningún problema; puedes salir, pero trato de estar muy pendiente, entonces, de lo que cada estudiante vaya haciendo.” Podría agregarse que se incluye también en esta configuración la pronunciación de los estudiantes y el vocabulario empleado. Informante No. 2: “Mmm! Bueno, yo... tengo en cuenta, más que todo, a ver... nosotros que nos, nos enfocamos más a la producción oral o a la comunicación oral, mmm... yo tengo en cuenta la pronunciación, la creatividad y el vocabulario, eeee...cuando la persona entiende, understanding. Si, eso es más que todo lo que yo tengo en cuenta para evaluar.”

Tres, a partir de los objetivos que se establecen en el curso. Informante No. 4: “Aaaa... Yo creo que las clases... yo las evaluaría... pues uno cuando entra al salón de clase, uno tiene sus objetivos. Obviamente, vamos a ver esto... y supuestamente, vamos a cumplir o llenar lo que, lo que preparamos para la clase. Entonces... si lo que se llevó para la clase quedó entendido y se puede aplicar, entonces yo, yo, yo creo que la meta se cumplió; el objetivo se cumplió... de la clase. Se eeee... con mis estudiantes: yo creo que con pocos de ellos logré los objetivos que yo siempre busqué. Lamentablemente, no todos... pues digamos... no sé qué pasó pero yo siento que con pocos se logró lo que yo buscaba, personalmente. De... de que ellos tuvieran... sí, un excelente desarrollo en la cuestión del manejo de la lengua.”

Cuatro, a partir de la participación de los estudiantes, en un proceso de retroalimentación al final de las clases para garantizar que haya seguimiento permanente. Informante No. 5: “¿A mis clases? ¿Si estoy en la Unidad de Traducciones, en los cursos de los sábados? Cada quince días evalúo la clase... sí, empezando las clases. Aproximadamente, no; en las semanales, la hago cada quince días; en los de los sábados lo hago mensual, si mensual. Trato de que sea al final de la clase y preguntar al estudiante cómo se siente, qué ve de malo y qué ve de bueno, qué siente conmigo, etc. A mis estudiantes los evalúo en todo momento, ¿sí? Osea, yo me estoy dando cuenta... bueno, si un estudiante no está participando, lo estoy evaluando y yo les digo, yo todo el tiempo estoy evaluando, todo el tiempo los estoy evaluando. Ya en cuando a las evaluaciones escritas y todo eso, sí... depende del programa que tenga organizado. Pero, por lo general siempre busco estar evaluando al estudiante y... y los estudiantes conmigo saben, que si no participan, lastimosamente se van quedando y el énfasis, es... que yo hago en las clases, en todas las clases que yo tengo, es ‘Speaking’ Yo hago mucho énfasis en la producción oral.”

Cinco, a partir de su desempeño en clase y uso del idioma. Informante No. 6: “Pues, es como muy difícil, ¿no? Porque es como muy relativo, a veces sí, a veces, a veces, no, porque, eeee... el área, es que como me dicen a ellos, es que nosotros no solamente estudiamos Inglés y eso es cierto. Entonces yo creo que, dan hasta donde más pueden y depende también el nivel de interés de cada persona, cada persona tiene diferentes necesidades, en sí cada grupo tiene diferentes necesidades, entonces, sí, es muy relativo, pero, generalmente, eeee...la mayoría responde, de la manera que yo quiero. Y es muy satisfactorio ver que, que, como, como que si han asimilado lo que uno les ha dado y cuando uno ve los resultados de trabajos, o cuando ya uno los ve como intercambiando ideas en Inglés, es increíble, uno dice, Uy! Si estoy haciendo un buen trabajo.”

Seis, a partir de sus propios errores. Informante No. 8: “¿Qué seguimiento? Ay, pues se quejaron ellos precisamente en este nivel. Seguimientos ‘speaking’ yo trato de, de ‘speaking’ trato a ver ellos, digámoslo así, siempre tienen que estarme, digámoslo así, siempre tienen que estarme, siempre me están como de cierta forma repitiendo lo que yo quiero oír. Ellos saben, ellos siempre están, si cometen un error, entonces por ejemplo, tu dices, ‘She don’t need’, ‘He don’t need’. Entonces otro dice ‘She doesn’t need’ Entonces bueno cuál está, por qué dices tu ‘She doesn’t need’? Y por qué tu dices ‘she don’t need’? Entonces ahí uno está como evaluando lo que ellos están manejando. Entonces yo digo esto porque tal cosa y ellos... ah, sí, tenés razón. Es decir, ellos mismos se dan las respuestas y eso es bien importante. Otro seguimiento, a ver, el escrito, yo sigo ese, yo hago mucho escrito, pues no hago mucho, ¿no? ellos presentan este... ensayos y pues, obvio el volumen y la calidad del ensayo pesa mucho. Entonces por ejemplo, un ensayo donde se supone que tienen que manejar una cantidad de aspectos, ellos lo hacen, corrijo, se los devuelvo, no se los califico, lo corrigen, me lo devuelven corregido, se los devuelvo me lo corrigen. Así nos permanecemos en eso. Yo trato al máximo de que los estudiantes se den cuenta que ahí no están, por nota sino por aprender.”

Hay una serie de particularidades de las que se valen los docentes recién egresados para hacer seguimiento y evaluación de su propio desempeño. No es un método sistemático, organizado y fundamentado, sino que se presenta como el rasgo de sensibilidad de los docentes para recolectar información y medir, a partir de esta información, una serie de elementos que van desde los aprendizajes de los estudiantes, la metodología desarrollada y por supuesto, su propio desempeño. El primer elemento que surge en esta compleja tarea de entender el desempeño de sí mismos y autoevaluarse, puede encontrarse en las pistas que dan los estudiantes y que se rastrean de diversas maneras. Es preciso entonces entender que cuando se habla de evaluación, los docentes recién egresados no se excluyen de dicha responsabilidad y están muy atentos a establecer mecanismos para verificar que su tarea tenga aceptación y sea efectiva. Así por ejemplo, el Informante No. 1 reconoce en sus estudiantes: “Pues a ver: según los comentarios que han hecho la mayoría de mis estudiantes, lo que uno ve en las evaluaciones, creo que ellos están contentos con el trabajo. Siempre me dicen que soy muy seria; me dicen que debo tratar de ser más cálida con ellos; saberles llegar más. Eeee... en términos generales yo pienso que ellos terminan contentos porque terminan aprendiendo y... y contentos con el desarrollo de las clases en general, con la participación que a ellos se les da. En una que otra ocasión, algunos estudiantes han manifestado que no, que no les gusta. Emmm... el método, las actividades, no sé. Y... pienso que es como en todo; uno tiene gente a su favor y gente en contra, pero yo creo que en general ellos están contentos. Eso lo he percibido. Osea, eso se ve, uno lo nota en todo momento.” Y se utilizan unos instrumentos sencillos para ello: la mirada del docente al estudiante, los comentarios de éstos y los formatos de evaluación institucional. Adicionalmente se debe decir que si el estudiante está contento y aprende, es una señal de un buen trabajo. A la vez, los docentes se valen de este hecho para evaluar a los estudiantes.

Por lo anterior, la evaluación del docente se hace a partir de los siguientes elementos: Primero, lo que el estudiante demuestra que ha aprendido. Es decir, el docente recién egresado se la juega porque sus certezas están dadas en la incertidumbre de lo que resulte en sus estudiantes. “A mí me gusta que... pues cuando dicen que, por ejemplo lo que ella dijo, que el grupo debería ser bueno, que osea, que se den cuenta que se ha hecho un buen trabajo con ellos porque los estudiantes han aprendido. Si alguien toma un grupo que yo he tenido, que, que digan no esos estudiantes tuyos son buenos, tienen buen nivel, trabajan bien, les gusta hacer las cosas. A mí me parece chévere. En ese momento recuerdo otra persona que me dijo algo así también y yo quedé muy contenta porque, porque ellos mismos, genial...”, afirma el Informante No. 1. Segundo, esta evaluación del desempeño de los docentes se hace considerando la participación de los estudiantes. El Informante No. 3 expresa: “Ah! ¿De mi trabajo? De decir, ¿estuvo bueno o estuvo malo? Por la participación de los estudiantes también. Cuando hay una participación activa. Que yo llevo un tema y ellos participan. Si, los estudiantes son el termómetro. Yo me doy cuenta si les gustó o no les gustó. Porque a veces, es que ¡uy! Profe es que hoy si estabas como intensa, ¿no? Estaba como muy aburridora esa clase. /Entre risas/ Fue verdad. ¡Ay! yo también me sentí como aburrida. No pero esa clase de hoy estuvo buenísima, profe, tal cosa, que chévere, que esa actividad que llevó bacana pa' qué... entonces uno se siente bien.

Tercero, evaluarse significa reconocerse y puede hacerse teniendo en cuenta la producción de los estudiantes, como es manifestado por el Informante No. 5: “/risas/ Si. Pues yo he visto cosas en estudiantes, he visto cosas que, que me dicen si este estudiante es mío. De pronto por, lo, la exageración al pronunciar... porque yo a un estudiante le exijo mucho en la pronunciación, ellos me dicen que a veces, lo que más les gusta de mi clase es eso, que yo les exijo muchísimo, en la pronunciación. Entonces yo pienso que eso, aaaa... denotaría mucho a un estudiante mío: de que siempre va a tratar de pronunciar bien.” Y no queda excluido en estas configuraciones la expresión

de los alumnos que se utiliza también como indicador para evaluar el trabajo de los docentes y de las actividades allí desarrolladas. De acuerdo con el Informante No. 7, esta situación se da: “Ah, bueno primero la actitud de los alumnos cuando salen de clase, cuando salen sonrientes y en español suelen decir, no bacanísimo; no, me gusto; no, aprendí tal cosa; uy, yo no sabia tal otra, eh, no, esa actividad estuvo buenísima, siempre como que los alumnos cuando les gusta algo se les, se les nota, ellos lo expresan. Cuando no les gustan todo lo contrario, salen callados, como con cara de aburridos, como que ah, al fin salimos; hasta en mitad de clases comienzan con éstas /actitud apática, mira el reloj, bostezo/ y, y uno sabe que no, que algo esta pasando, cuando la actitud es general, por que uno también debe darse cuenta que hay unos alumnos, a unos alumnos que si les está gustando y unos alumnos que no les está gustando. Entonces uno más o menos hace el balance /sonrisa/ cuantos, a cuantos les gustó y a cuantos no les gustó, como que el mayor número ese es más o menos, es el que, el que me indica, ah no listo, la actividad fue buena. Que haya unos pocos que no les gustó, bueno tratemos qué clase de actividad les puede gustar. Pero es más o menos siempre en la actitud del alumno, como el alumno sale de la clase, por que me ha pasado que yo salgo feliz, yo digo, no, genial, esta clase fue la mejor y sigo caminando y de repente, escucho comentarios, no, que aburrida, no, que pereza, no, eso estuvo horrible, entonces, no me puedo basar en lo que yo hice en ese momento sino en lo que los alumnos en ese momento están pensando, entonces siempre va en pro del alumno.”

De otra parte, aparecen otras posibilidades para desarrollar el trabajo de evaluación. Por ejemplo, algunos recurren a un observador de clase para evaluar su propio desempeño. Así lo explica el Informante No. 7: “Aaa... cuando puedo llevar a alguien a la clase, totalmente a parte de, de los estudiantes y del medio de Inglés como tal, si puedo llevar, no sé, un amigo cualquiera que no este haciendo nada en ese momento y que quiera ingresar a una clase de Inglés con migo, eso también me ayuda porque, porque después le pregunto: ¿Qué tal? ¿Qué paso? ¿Te gusto? ¿No te gusto? ¿Qué opinas?” Aunque no se puede descartar lo que hacen ciertos docentes recién egresados como lo hace este mismo Informante que se vale del propio sentimiento como base para autoevaluarse: “Me baso también en cómo me sentí yo en esos momentos. Lo, me baso en eso pero no lo tomo como el, como el, como lo más importante el cómo me sentí yo, que yo se que de todos modos yo preparé la cl, lo preparé a conciencian y lo hice. Y cuando me gustó como lo hice, suele pasar que a los estudiantes también les gustó, en la mayoría de los casos. Entonces como que no me equivoqué en lo que yo estaba haciendo. Suele pasar que me siento muy mal con lo que hice, que no me gustó como pasó, y a los estudiantes les gustó o suele también decir que no les gustó, pero entonces de todos modos siempre va, siempre va en pro del estudiante. Siempre, siempre, siempre pienso en eso, aunque llegue, lleve a mil personas a que me observen, aunque lleve una cámara a que me grabe, o a grabar la clase en sí, o si, testigos, no sé, siempre para mi lo más importante es la opinión del estudiante, si al estudiante le gustó o no le gusto, en general, o sea al grupo, no al individuo si no al grupo en general.”

En algunas ocasiones la evaluación se hace mucho más sistemática y clara y los docentes recién egresados se valen del formato de evaluación de la institución para determinar en qué aspectos se está fallando y en qué aspectos son fuertes. Esto significa que la evaluación sigue viéndose como un pretexto para el aprendizaje: Informante No. 7: En la Unidad de Traducciones hay una hoja de evaluación de curso, donde evalúan al docente, evalúan, se evalúan ellos mismo y se evalúa al curso; antes nunca había tenido esa experiencia, es la primera vez que, que, amm... pues que, que tenía la posibilidad de leer en un papel lo que los alumnos pensaban de la clase, pero de todos modos siempre coinciden, coinciden en lo mismo, coinciden en los puntos de bueno, puntualidad; excelente; preparación de clases: excelente, entrega de notas: excelente, etc., etc., algo que, que no estoy muy segura, en un punto de evaluación es que se habla de las relaciones interpersonales y en

esa parte no sé en qué sentido lo tomen o no sé en que sentido lo tome yo. Siempre eeee... no es que me vaya mal, no tampoco, pero sí, como que no es un grado de excelencia entre comillas, está como más o menos, entonces no estoy muy segura si es el, el cómo esta formulado el punto en sí o, si ellos le dan, si toman esas experiencias interpersonales fuera del salón de clase, dentro del salón de clase, en Inglés, en español, no estoy muy segura, es algo que todavía no comprendo muy bien de unos pun, de ese punto de evaluación en específico. Y a falta de un formato o como complemento a cada una de esas posibilidades evidencias, también puede recurrirse al colega como termómetro para evaluar el desempeño de los docentes según lo manifiesta el Informante No. 1: “Pues, yo siempre me he, osea, creo que ellos me ven como una persona que, es muy juiciosa, como ellos me dicen, una persona que, que a la que le gusta hacer las cosas bien, un comentario que me hizo una compañera, me dijo es que no es lo mismo recibir un curso que hayas tenido tu, que lo haya tenido tal persona. Obviamente si yo se que lo tuviste tu, yo se que tuvo que haber sido bueno. Entonces eso me pareció muy chévere porque obviamente si ellos piensan eso de uno, pues bueno que no sólo lo piensen, sino que eso sea así. Creo que eso es algo muy bueno para uno y en varias ocasiones he recibido comentarios así. O... o, de otras personas de mis colegas, de mis compañeros.”

No parece muy lógico en la forma como lo presenta el Informante No. 5 pero es muy común encontrar que los docentes recién egresados sepan acerca de su desempeño mediante los comentarios de otros colegas y personas: “/entre risas/ No sé, yo pienso que, esa pregunta esta difícil. No se, yo pienso que algunos me ven como, como alguien que de pronto no se le nota el trabajo, porque he sentido comentarios; otras compañeras se acercan a mi, para, o me ven como la persona que les puede colaborar con unas ideas, para hacer una clase, emotiva, y que se disfrute. Pienso que en ese, si es, uno no es monedita de oro para caerle bien a todo el mundo, pero las personas que se han acercado a mi, a preguntar por ideas, yo pienso que me ven como eso, la persona que de pronto puede darte una idea para que una clase sea más divertida o para que o cierto tema se pueda /vacilación/ se pueda abordar de determinada manera.”

## **5.8 MIRADA RETROSPECTIVA A SUS FORMADORES Y EL ENTORNO. INFLUENCIAS ENCONTRADAS PARA SU FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL**

El primer referente que tienen los docentes recién egresados para configurar su personalidad como docentes de idiomas está determinado por el entorno que los rodea durante su mismo proceso de formación. En ese entorno surgen de manera natural la institución como albergue del Programa; el programa como tal, los formadores de formadores y por supuesto, la teoría y las vivencias que se dan durante el tiempo de estudio. No cabe duda que para cualquier institución educativa y sus programas, indagar sobre su propio desempeño resulta un asunto doloroso en muchos casos porque quienes los dirigen no están acostumbrados a que se les cuestione o se les juzgue, si así se puede hablar. Para los Informantes Clave, este es un asunto que se trata con mucho cuidado porque aunque ellos saben que están libres de la presión natural que los formadores de formadores ejercen sobre éstos, conocen de los alcances que se dan en círculos académicos tan cerrados y pequeños como el de esta comunidad. Por momentos se muestran libres y dispuestos a manifestar muchas cosas; en ocasiones parecen tímidos estudiantes que aún conservan el amor y el temor por sus docentes. Muchas veces los docentes recién egresados se ven descubiertos repitiendo las mismas palabras o las mismas actividades de los docentes que tuvieron durante sus estudios. Es simplemente porque su imagen impactó tanto que dejó en sus estudiantes la sensación de que era un modelo válido para imitar y seguir. En otros casos los docentes son muy cuidadosos de no repetir las actividades, palabras, posturas, actitudes, etc., de aquellos docentes que los formaron. Lógicamente que la razón

puede encontrarse en tantas expresiones y experiencias que marcaron a los estudiantes durante su formación. No es extraño entonces pasar del amor al odio para quienes fueron los formadores.

En esta mirada retrospectiva que hacen los docentes recién egresados se pueden diferenciar varios elementos que van surgiendo uno a uno, como pétalos desgranados de una flor que se deja caer por el viento. En primera instancia está la imagen que se tiene de la Universidad. ¿Cuál es el papel que juega la Universidad en el proceso de formación de los docentes recién egresados? Fundamentalmente surge como el respaldo que muchos profesionales esperan tener de su institución porque ésta es generadora de estatus y reconocimiento. El Informante No. 1 expresa al respecto: “Yo pienso que es una Universidad buena. Ofrece programas muy buenos y carreras, bueno o sea con muchas opciones para la gente. Pero de lo que he vivido en la Universidad, pienso que en los administrativos existe siempre esa, ¿cómo se llama eso? Como... la rosca que le llaman y... si uno no es amigo del Rector, si uno no es conocido, si no es una persona importante en la ciudad, no podría tener acceso a la Universidad como docente, o algo así. Pienso que dentro de la Universidad, más que todo en la parte administrativa, según lo que yo he visto, hay ciertos problemas de, de corrupción, podríamos decirlo así. Pero en la parte académica, yo pienso que, que, que es muy buena. Pues tiene la fama también de ser una buena Universidad y creo que se lo merece. Eeee... en ocasiones uno ve profesionales egresados de la Universidad que uno dice no, pues no parece que hubieran salido de la Universidad porque son como mediocres... ¿no? Pero en... yo pienso que en general la gente que sale de ahí es gente, gente que vale la pena, es gente buena, porque la uni... /Investigador interrumpe/.” La razón fundamental para asumir que la Universidad ofrece este posicionamiento se debe en parte a que es considerada como la empresa más importante en la región. Informante No. 2: “¿De la Universidad? Yo quiero mucho la institución. Como, en su to... en su totalidad la quiero muchísimo. Yo tengo una, una imagen de la universidad muy alta; yo creo que es una institución muy completa, que sirve a la comunidad, que, aunque yo no tenga conocimiento, conocimiento... pues completo de todo lo que son sus carreras, sus programas, para mí la Universidad lo es, todo acá. Yo creo que la formación que brinda a la comunidad es completa; los profesionales que trabajan en ella y todos lo objetivos y todo lo que, lo que la universidad envuelve, para mí es lo máximo, acá, donde yo vivo.” Y así lo reafirma también el Informante No. 3: “No, para mí, /platos sonando/ la Universidad del Cauca es lo mejor. Digamos que es, yo, yo, me siento apropiada de la universidad. Yo no sé si soy de las pocas que cree que, que la Universidad es ese lugar donde uno va y estudia y ya. No, para mí, yo si de verdad siento un afecto grandísimo por la Universidad del Cauca.”

En ese ir aclarando el significado que tiene la institución para sus docentes recién egresados, surgen posiciones críticas que obligan a pensar en la forma como los egresados la ven. En primera instancia aparece una auto-crítica para éstos en el sentido de que los estudiantes deben ser responsables de mantener el prestigio de la Universidad, más allá de la formación académica que reciben. Dice el Informante No. 3: “La percibo como una institución, bastante compleja, pero con mucho deseo de siempre de ir más allá... de mejorar, de... de sacar profesionales aptos, /sonido de fritura en la cocina/ no sé si éticos, /sonrisas/ no sé si éticos porque en, en ese caso eso depende de cada persona, pero eso es lo que se trata. La Universidad tiene un prestigio y ese prestigio hay que mantenerlo; nosotros los estudiantes tenemos que mantener el prestigio de la Universidad y, y... que no se quede sólo en nombre, sino que sea la calidad la que exista.” Y para el Informante No. 5, la crítica apunta a la misma institución en cuanto a la inversión que hace en el Programa de Lenguas Modernas. Éste es muy tajante al decir que la Universidad no invierte en el Programa de idiomas: “La Universidad del Cauca es muy buena, ¿sí? Pienso yo que debería invertir, un poco más, en cuanto a los recursos para el área de Inglés, porque existe, existe, cierto... el Centro de Recursos, que maneja información buena aunque no es suficiente, ¿sí? Pienso que debería haber acceso directo, con un... el... con

universidades en el extranjero, ¿sí? No quedarse sólo bueno... hacer la investigación por Internet, sino... buscar comunicación directa con estas universidades, ¿sí? Lastimosamente, nos quedamos sólo en el plano colombiano... y al querer manejar una... al... nosotros no podemos enseñar una lengua extranjera... sin saber sobre la cultura de ellos... y en cuanto a la enseñanza de la cultura nos quedamos cortos; es cierto que debemos trabajar nuestra cultura y aprenderla primero, pero yo pienso, que también debería manejarse... el manejo de la cultura... de una lengua que se está aprendiendo... usted no puede aprender una lengua sin saber sobre la cultura de ella.” También se pone de manifiesto que según algunos informantes, la Universidad está fragmentada y no se ve un proyecto unificado. Expresa el Informante No. 6: “Lo mismo, si claro, por supuesto. Que es... el problema de nuestra Universidad es que no hay idea de Universidad, ¿sí? Entonces, es que esa es la Facultad de Ciencias Humanas, la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y todo el mundo trabaja por su lado, ¿sí me entiendes? En si la idea de universidad no está. Como te digo hay gente muy valiosa en cada área; sería genial que esa gente se uniera y trabajara por la idea de su universidad, que es lo que nos falta, ¿sí? Entonces es como que cada, es como un país, pero cada departamento se maneja por su cuenta y eso es lo que pasa en nuestra, en nuestra universidad.”

Es posible que al hacer la crítica, se determinen las razones para afirmar dichos asuntos. Como solución a este problema o tal vez por esta razón, la Universidad requiere de sangre nueva que la ayude a salir adelante según lo manifiesta el Informante No. 6: “Mmm... La universidad es algo que yo... aprecio muchísimo. Lo aprecio muchísimo porque yo puedo decir que soy ‘Made in Unicauca’, ¿sí? Porque de allí me gradúe, ahí empecé a trabajar y ahí estoy trabajando y entonces, digamos que hay los espacios para hacer las cosas. El problema es la gente no lo hace, ¿sí me entiendes? Osea, ellos, se crean los espacios, cuando uno hace propuestas buenas, digamos que se pueden aceptar, pero como que la gente no aprovecha eso y más bien como que se cierra, a darle vuelta a las cosas, y ese es el problema; pero hay una gente que quiere sacar a la Universidad adelante y a mí me parece que es gente que tiene mucho empeño y a la que hay que ayudarle y digamos hay mucha gente joven que está entrando ahora... entonces, es gente como de empuje /no se entiende/ para, para cambiar un poquito como la idea de la Universidad del Cauca, su antigüedad y que todo se quede allí, su prestigio y que el prestigio se queda allí y no más, como el pasado y eso es yo creo que hay gente muy valiosa y la Universidad tiene cosas que valen, muchas cosas que destacar pero también tiene muchas cosas que mejorar.” La universidad tiene una fama ganada por muchas razones pero igualmente presenta deficiencias que son manifestadas así por el Informante No. 8: “¿Del Cauca? Mmmm... pues Universidad del Cauca, más prestigio que... no sé, muchas falencias, no? Hay que dejar de ser tan, tan, como, no sé es, es la mentalidad de Popayán. Es la mentalidad que se vive aquí en Popayán, de, de, como la rosca siempre, no hay ese nivel de competitividad, a nivel de la Universidad. Yo siento que hay muchos aspectos que hay que cambiar en la parte profesional de las personas, muchas cosas que... que la Universidad tiene que empezar a manejar y ya. /aclara garganta/ A, a mí, no sé, es como ampliarse, como ser... más amplio de mente, no sé cómo decir eso, como viven, dejar la rosca, dejar de pensar pequeño. No me gusta eso, se piensa pequeño y a mí no me gusta. Es decir, yo, yo siento que uno de la Universidad solamente le dicen, vea, salga, y pase hojas de vida. Yo creo que cinco años para trabajar durante, durar cinco años en la universidad para que a uno le salgan con la il, salgan con la emoción, digo la noción, de salga para entregar hojas de vida, es muy pobre. Es decir, a uno no le enseñan como a ser... listo, usted sale y puede poner su empresa, usted sale y puede, puede hacer las cosas bien. No se, falta mucho esa parte, yo creo... hay muchas cosas no sé, ahorita, en este momento, yo creo que servicio, muy mala atención si, definitivamente.”

Aquí también se encuentra la postura del Informante No. 7 que presenta aspectos positivos y negativos de la Universidad: “También es un balance. Tengo cosas buenas y cosas malas. Cosas por

destacar y cosas por /pausa/ que no me gustan de la Universidad. Por ejemplo, destaco, eeee... /se escucha un ruido de algo que se está raspando/ las carreras que ofrece la Universidad, la imagen que, que brinda a la comunidad. Destaco el trabajo de muchas personas dentro de la Universidad y destaco muchísimos estudiantes que, que, que trabajan para la Universidad, que están allí porque quieren a la Universidad. Pero así mismo también, no me gustan ciertos, aaa... procesos administrativos de la Universidad del Cauca. Toca a veces dar muchísimas, muchísimas vueltas para hacer algo, suele pasar que se nece... se requiere entre comillas de una palanca para poder lograr algo en la Universidad del Cauca, porque es muy cerrada, es muy, yo creo que es muy conservadora. Todavía le falta muchísimo para, para, no sé, como para abrirse más a las personas, no sólo de la universidad sino por fuera de la universidad también /sonido de camión/ eeee... No me gusta cierta actitud de ciertos profesores que, no, si, yo creo que están allí por un sueldo y nada más; porque la Universidad les brinda un muy buen sueldo, pero no por, por que es una estabilidad, pero no por, porque quieran estar ahí y hacer algo verdaderamente bueno por la Universidad. Y tampoco me gusta cierta actitud de ciertos estudiantes que están allí simplemente porque tienen que estar allí, porque ¿qué más se hace? Entonces, sí hay un balance siempre, hay cosas buenas y cosas malas, eso es más o menos.”

El Programa hace parte de esta mirada al proceso de formación. ¿Cómo ven el Programa los docentes recién egresados? Respecto a éste, el docente recién egresado tiene puntos de vista diversos que a veces son contrarios. Entendiendo que se sabe que es una postura personal que no siempre es fácil de unificar, se encuentra que para los docentes recién egresados el Programa es objeto de controversia y de mirada crítica porque existen lazos fuertes que los une pero también existen deseos inocultables por aportarle y ayudarlo a crecer. Respecto a lo que podría resaltarse como positivo del programa, aparece lo siguiente: Es tanta la importancia que se le endilga al Programa que los informantes pueden manifestar, sin ningún tipo de temores, que el Programa cambió la vida de los informantes y se convirtió en una influencia positiva para su vida y trabajo. El Informante No. 1: “En todo sentido. En, en la parte personal, eeee... el hecho de haber aprendido un idioma o el hecho de haber estado en la universidad, estudiando esta carrera, me, me cambió muchísimo, en muchas cosas, empezando por, la timidez, aunque no lo creas antes era todavía más tímida.” Aunque se reconoce que el Programa presenta deficiencias, es importante para algunos docentes recién egresados porque saben que éste ha aportado elementos trascendentales en su configuración como profesionales. El Informante No. 4 así lo manifiesta: “Pues nosotros, por lo que estamos trabajando, haciendo el trabajo de grado, a nosotras nos tocó leer muchas cosas relacionadas con el programa. Y nosotros somos conscientes como estudiantes que hay cosas que no se cumplen en, en su mayoría. No, pues como se busca un ideal. Si digamos, si se, si se buscan profesionales que sean... que tengan ese perfil deseado, son pocos los que salen con eso. Y hay muchas deficiencias mas yo nunca le echaría la culpa a la parte digamos del Departamento o a la carrera sino que, que hay muchas cosas que también dependen tanto de profesores como de los mismos estudiantes. Pero yo realmente al departamento le debo, yo tengo muchos agradecimientos porque por medio de la carrera, la carrera es una carrera muy bonita, tanto digamos, a uno lo hace crecer tanto profesional como personalmente. Lo llena a uno de muchas cosas bonitas. Yo a ella, a la carrera yo la quiero muchísimo. Y a uno le enseña muchas cosas, muchas cosas, muchas dimensiones, otras maneras de pensar. Eso es lo que a mi me gusta de eso; de que lo abre a uno a otros mundos, a otros... partiendo de que le enseña a uno a conocer otras culturas, otras maneras de pensar.” En el caso del Informante No. 2, este ve que el Programa ofrece una preparación completa porque: “Eeee... yo creo que, yo sentí que la formación presentada en, en, a lo largo de mis estudios fue completa. Fue completa, sin embargo, muchos estudiantes, por ejemplo, ellos hacían la, la, pues el comentario de que esas materias de relleno y que y que cómo nos iban a aportar al estudio de la lengua y no solamente era trabajar las cuatro habilidades y esto, sino que eso era un todo, era

trabajar en todo para formar un profesional pues, que trabajar a conciencia. Eeee... /pausa muy larga/" y porque la práctica docente en el programa da claridad respecto al futuro como docente: "No había ninguna... eeee... siempre había como... trataban de hacer introducción a lo que era el trabajo, con por ejemplo, con el diario de experiencias, donde uno iba recopilando todas sus vivencias, a través de ese proceso de aprendizaje de la lengua. Pero yo no veía claro, no veía claro, si, como mi tarea, ¿no? Yo no era consciente de lo que yo iba a ser. Ya cuando ya viene la práctica en los colegios y en las escuelas, yo ya claramente veo, cual es lo que... ya la visión se me aclara más, yo ya digo, ya sé para dónde voy. Yo ya tomo conciencia. Ya voy mirando si realmente lo que estaba estudiando, era, era, lo que yo quería, era mi vocación. Informante No. 2: Yo descubrí que... eeee... no era sólo saber hablar un idioma, sino saber mostrarlo a otros, saber mostrarlo a otros y saber entenderlo en... parcialmente, saber entenderlo parcialmente porque en la universidad pues se ven muchos aspectos de la lengua junto con otras materias. Entonces, uno no entendía, yo no entendía, no tenía claro, cómo estas otras materias nos iban a contribuir a lo, a lo del estudio de la lengua. Y más tarde pues viene la experiencia en los... con la... el trabajo social, que es lo de la práctica o la orientación pedagógica. Entonces ya vienen las materias pedagógicas y uno ya como que ya, va visionando qué es lo que... cuál es el realmente el trabajo o lo, el objetivo principal. Si."

En cuanto a lo negativo, se puede enumerar: El programa es visto como un ente fragmentado que deja muchas dudas respecto a la forma como educa a sus estudiantes. Estima el Informante No. 6 que: "Eso está como muy relacionado con lo que pasa, digamos en Lenguas, ¿si me entiendes? Que como que una cosa por aquí y por acá sin tener articulación, una articulación." Y ese mismo sentido de carencia de articulación hace que no sea completamente coherente con lo que se debe hacer y tener en cuanto a lo que requiere el estudiante en formación, como lo manifiesta el Informante No. 8: "A ver, elementos que pueden faltar en ese programa... yo lo hablo así, yo lo creo desde... sistematización, yo, en este momento estoy convencida que una, es, aprender algo tiene que ser muy sistemático, yo tengo que empezar, de lo particular... a lo general, no, si, no, de lo más pequeño a lo más grande... entonces, yo no puedo empezar a enseñarle a una persona, por todas parte como una lluvia. A ver, yo creo que uno siempre que comienza un proceso, uno tiene que empezar de lo particular a lo general, es decir, no nos, podemos quedar simplemente, ¿si? Yo lo veo, falencias, que las cosas se dan así como una lluvia y usted como estudiante tome lo que pueda y hágase. Esta bien... bueno, si se le ve por el lado de que de que hay que... ser autónomo en el aprendizaje y todo esto, bueno, tal vez funcione, pero yo creo, que bueno, a uno, tienen que darle unas bases, bien fortalecidas, bases, bien, eeee... concretas y eso yo lo siento así. En la parte de, de las lenguas, falla. ¿Qué otra cosa? Me gusta que se exija, no hay exigencia. No hay exigencia. Es decir, tu sales del programa y te puedes dar cuenta que hay muchachos que no escriben una página en la lengua extranjera, Inglés o Francés. No hay nivel exigencia, no hay... ese, eeee... osea, uno siempre espera terminar la carrera para mejorar y desde el principio a uno no le exigen ni nada, eso... tiene que ser bueno, eso me parece que es una falencia grande y que y que se debe de todas maneras corregir. Otra cosa, eeee... /aclara garganta/ es que hay muchas, son muchas. A mi me parece que hay demasiadas, eeee... hay no se! En este momento no se me ocurre... Ya. Yo creo que, no se cómo, no se cómo y eso es personal, de todas maneras, pero hay que enseñar a amar a las cosas. Es decir, cuando uno ama lo que está haciendo, uno, uno no le causa dificultad aprender y no hay amor, es decir. La gente está ahí por, porque no hay más que hacer, digámoslo así, pero no se dan cuenta que, que uno tiene que ser un profesional y que uno tiene que ser demasiado bueno en lo que hace. Entonces, eso frustra, eso frustra y yo creo, que es de las falencias del programa, porque todo mundo, o, yo no sé, yo lo siento así, no se está contento con lo que se hace, los estudiantes no son felices con lo que hacen, entonces eso es una, digámoslo así una perdedera de tiempo. Entonces, no estoy de acuerdo en muchísimas cosas, pero no me acuerdo."

Hay también en este recordar de elementos negativos que caracterizan el Programa, un espacio para la mirada que se hace de la teoría allí presentada. Según el Informante No. 6, este programa ofrece algo de teoría pero no hay espacio para la práctica y la interacción. “Eeee... miré la parte de la teoría, por supuesto, decir, bueno, y ¿por qué no puedo arrancar? Sabiendo que ya tengo las bases. Entonces yo decía, con todo lo que yo he recibido en cuatro años es imposible que yo me vaya a varar acá con el Inglés. Entonces, uno como que hace una revisión y se da cuenta que te dieron las herramientas, pero que no, nos dieron los espacios para utilizarlas. Entonces, como que, es como, tu caja de herramientas que la tienes allá guardada en una cajita, y ¿qué hacen esas herramientas, allá guardada? Si. Osea como que, yo aprendo de esa herramienta, si la utilizó; si yo se cómo operarla si se como manejarla entonces me di cuenta de eso, me di cuenta de que la teoría se quedó allí como herramienta pero nunca tuve la oportunidad, de usarla.”

Y en ese proceso de establecer la relación entre la teoría y la práctica, o entre la realidad del salón de clase y la de la vida cotidiana, se descubre que el Programa no ofreció asesoría adecuada durante el proceso de práctica docentes recién egresados de la Universidad, en palabras del Informante No. 7: “En la Unidad de Traducciones tenemos material con que trabajar, contamos con el apoyo no únicamente de ese material sino de las personas que están allí, mientras que en la practica, bueno, usted es la responsable, usted verá qué hace. A nosotros nos dijeron que teníamos que presentar una propuesta de las cosas que íbamos a enseñar, de cómo lo íbamos a enseñar. Pero entonces eso era ya decisión individual. Tu decidías qué enseñabas, qué no enseñabas, cómo lo hacías, con qué lo hacías, eeee... lo único, lo único en lo que ellos nos colaboraron fue... en, no sé, asesorarnos, entre comillas, qué manejo podríamos darle a un grupo de 40 niños, por ejemplo... /sonido de carro/ Informante No. 7: Fue una experiencia muy linda. Yo rescato que fue muy, muy linda porque los niños siempre te enseñan cosas nuevas, pero fue una experiencia traumática también, porque era la primera vez que me enfrentaba a un grupo de cuarenta niños en Inglés. Yo me había enfrentado a cuarenta y hasta más alumnos en español, enseñando sociales, matemáticas, español, educación física, todas las materias de primaria. Todas las clases las observaban, el pro, el encargado del grupo en la práctica docente de la Normal. Aquí fue totalmente diferente. Aquí el profesor encargado, bueno muchísimas gracias por estar aquí, nos vemos y se iba. Era como un descanso. Era, era, yo creo que era como un descanso el hecho de, de, de tener una hora para él, para poder ir a calificar sus exámenes a otro salón o sí... /sonido de carro/. Entonces, claro se iba y uno se quedaba ahí con el grupo de cuarenta niños. Y ahora sí en Inglés. Entonces la teoría que nos habían dicho era que o que siguen repitiendo mucho, es que siempre hay que hablar en Inglés. Si uno está enseñando Inglés, hable Inglés, para que ellos escuchen y reconozcan los sonidos por lo menos. Entonces, yo entré hablando en Inglés y obviamente los niños quedaron así. /gesto de no entiendo/ Informante No. 7: Mi asesor no estaba allí. Mi asesor fue una o dos veces al salón, pero se quedaba 5 máximo 10 minutos y si no... unas 4 o 5 veces, lo vi pasar a través de la ventana, pero simplemente pasaba y seguía, no, no entraba, no, no se sentaba, no lo observaba a uno, nada. Entonces uno era el dueño del, de ese salón /sonrisas/ en ese momento, de esa hora. Sin embargo yo intensifiqué con mis alumnos. Yo trabajé, en la práctica son tres horas semanales, uno trabajaba hora y media pero en el horario de escuela, entonces más o menos una hora. Yo intensifiqué con mis niños y yo les daba cinco horas semanales, porque yo necesitaba terminar antes de lo planeado.”

Y parece ser que esa carencia de seguimiento adecuado a los estudiantes que realizan la práctica profesional, está determinada por el deseo de dejar muy sueltos a los estudiantes. Por supuesto que hace que cada cual termine haciendo lo que quiere y que no se vislumbre un orden coherente en el desarrollo de temáticas y cursos. Plantea el Informante No. 8: “A ver, yo creo que el programa es bueno. Los malos son los estudiantes en parte. Desafortunadamente, eeee... ese es un programa que le permite a cada persona pues hacerse, uno mismo. Y, desafortunadamente, a nosotros como

estudiantes nos va a faltar siempre mucho, nos va a faltar mucho, hábito de lectura, nos va a faltar mucho hábito de escritura, venimos con muchos... eeee... muchas falencias desde atrás, entonces eso y, y perjudica. Además que aprender, el, el meterse en el mundo del Inglés, o del Francés es un, es un cuento eeee... demasiado complejo y que todo el mundo lo asume, /asiento moviéndose/ eeee... desde una, desde una posición, bien diferente. Entonces, el Inglés y el Francés, yo puedo, pensar, lo que yo pienso del Inglés y el Francés no lo va a pensar otra persona. Es decir, es tan personal, tan individual, que, uno lo asume desde el punto de vista como uno quiere sentirlo. Yo, creo, que yo siempre, lo dije y yo siento que, el programa falla, pero es por parte de los estudiantes. La mediocridad de los estudiantes nunca va a dejar funcionar ese programa, porque, no, no sé no es como que, pues de que uno llega al programa, siente que no, la gente no quiere, la gente no sabe en qué está, es decir yo creo que es más falta de identidad con las cosas, en cuestión, de... es cuestión por ejemplo de estructura, yo creo que el pénsum del programa es bueno, no conozco otros pensums, pero desde mi perspectiva, todo lo que no aprendí y que debía haber aprendido, son cosas excelentes. Es decir, a mi me parece que todas las materias que hay, ninguna materia como decimos los estudiantes, es de relleno, ninguna materia, es de relleno, eeee... uno, uno puede tener profesores malos, regulares o excelentes, pero depende del estudiante poder, aaaa... acceder a eso, es decir, si yo tengo un profesor, supongamos, excelente y yo quiero aprender, pues tengo, como, como se dice, este, aaaa... 'Take Advantage' eeee... aprovecho, lo, lo aprovecho, si tengo un profesor muy malo pues yo me quedo diciendo, no, el profesor fue malo y fue culpa de él que yo no aprendiera. O sea yo creo que es más como personal, eeee... si es más personal, esa carrera es para la gente que le gusta, no es para cualquier persona, o sea, ser profesor de Inglés no es para cualquier persona, es para una persona que verdaderamente le interese, y... sobretodo, sea apasionado por eso. Que, que, aprender una lengua, que, que, /aclara garganta/ que, hablar, o manejar un idioma sea parte de uno mismo. Yo lo veo así, es decir, el programa en sí, es bueno, lo malo son los pro... los estudiantes que, que no que no tienen una perspectiva muy, así, yo, yo fui muy mediocre, yo tengo que reconocerlo y desafortunadamente me vine a dar cuenta de eso, al final, cuando ya no podía retroceder el tiempo y aprender todo lo que me faltó, pero en sí, pues, ahí cogí lo que pude en medio de todo eso.”

Finalmente, en este descubrir las falencias, aparece uno más: el programa de lenguas no facilitó a los estudiantes la experimentación y diseño de materiales para la enseñanza de los idiomas. Y esto representa que hace falta descubrir mecanismos y caminos que ayuden a los estudiantes a prepararse con herramientas mucho más concretas que la simple teoría o las explicaciones ligeras. Dice el Informante No. 7: “Yo en la universidad no vi, que yo recuerde que me hayan dicho, por ejemplo, si quieren enseñar los números, por ejemplo, pueden hacer los números con forma de títere y entonces los van mostrando en un teatrino de papel, ¿cómo hacemos un teatrino de papel? Permítanme. No, me acuerdo que nos decían que había muchísimo material que uno podía utilizar pero eso siempre se lo repiten y yo creo que eso es de lógica que uno puede utilizar muchísimos materiales cuando uno está enseñando. Entonces eso de que ustedes pueden utilizar muchísimas cosas, eso me parecía a mí, pues me daba igual; yo decía, no pues, yo sé que puedo utilizar muchísimas cosas, ¿qué puedo utilizar? es lo que me interesa saber. ¿Cómo hacerlo? Hay personas que tienen mucha más habilidad que otras para hacer un títere por ejemplo, pero si a ti no te enseñan, por lo menos te dan un pasito de cómo hacer un títere, no puedes int, o te queda muy difícil ponerte un día completo a ver cómo es que voy a hacer mi títere, porque el tiempo además no alcanzaba. Entonces, por eso yo destaco mucho lo que aprendí en la Normal, en cuanto a material, en cuanto a hacer carteleras, ¿cómo hacerlas? ¿Qué letra tenía que utilizar? ¿Qué tamaño de letra tenía que utilizar en el tablero? por ejemplo cuando estoy trabajando con cuarenta niños. ¿Qué material podía llevar si era para? Como son niños, entonces era material para que tocaran, para que olieran, para que sí, todos esos materiales que yo sé que los puedo utilizar porque a mí en la Normal me dijeron, mire usted, si

quiere por ejemplo, enseñar los cinco sentidos, lleve las cosas que puede, que pueden desarrollar los niños con los cinco sentidos, lleve imágenes con mucho colores y lleve blanco, lleve ima, imágenes en blanco y negro, para ver el contraste. En la universidad no. /sonrisas/ Yo no escuché eso por ninguna parte. Y fue difícil porque eran niños, la práctica es con niños.”

La formación específica como responsabilidad del Programa se ve insuficiente. Aunque la criticidad es un elemento esencial en este advertir fallas y dificultades, los informantes no tienen temor a ponerse en evidencia y descubrirse desconocedores de ciertas temáticas, carentes de práctica que pudo haber sido posibilitada por la carrera. De acuerdo con el Informante No. 2: “Y también formarme más como docente, porque yo siento que me faltó, siento que me faltó. Porque muchas personas y los mismos colegas dicen, qué saca uno con tener una pronunciación divina, una pronunciación perfecta, si uno no puede explicarle a alguien, si uno no puede mostrarle a esa persona, lo que uno sabe... es una, una inhabilidad, de alguna manera. Entonces también formarme... yo no me siento así pero yo siento que a mi me faltó formación como docente. Porque es más, cuando uno llega a la, a la, práctica en la carrera, uno se da cuenta que no, que, que bueno, uno ya com... toma conciencia de lo que realmente es uno como docente. En, en, en, este tipo de experiencias el Inglés va a, en quedar relegado a un décimo nivel. Pues por allá, a lo, a lo, más mínimo... que... entonces también formarme más cómo docente, como está allá, bueno listo profesional de lenguas, pero es docente que tiene que, que velar por el desarrollo de, de esos individuos.” Además de lo planteado por el informante anterior, el Informante No. 5 sostiene que la formación fue insuficiente porque la carrera no posibilita espacios de práctica y experimentación más abiertos que permitan un dinamismo más evidente en la construcción de pensamiento: “Yo pienso que hace falta mucha más práctica, ¿sí? Eeee... yo digo bueno, la investigación es muy importante, la investigación es muy importante... pero... pienso que en algunas áreas se quedaban demasiado en lo teórico... y en manejar libros... que en el... la enseñanza como tal del Inglés... o de cualquier materia, porque siempre eran cosas muy en el salón... y nada... de... bueno, vamos a experimentar... ¿Qué sucedería si se hiciera esto?... y había mucho miedo del error... sí, era como...” Y también comparte esta idea de insuficiencia el Informante No. 4 para quien el Programa no es fuerte en la formación pedagógica. Y es menester establecer que esa es la sensación que se puede descubrir en cada uno de los informantes que sienten que han tenido que ir aprendiendo en la marcha y desde la práctica misma, alcanzada por fuera del contexto universitario porque allí no dieron en cantidad y calidad adecuados. “Pues en la Universidad, lamentablemente no existe... un énfasis de metodología. Cuando ya nosotros nos tenemos que enfrentar a la realidad de un salón de clase, ya es en, en, en el pasado semestre que fue en octavo, noveno. En noveno que terminamos lo de la práctica profesional como se conoce. Entonces lamentablemente a uno lo llevan al salón y lo dejan. Bueno, ese es su salón, usted verá qué hace. Y entonces uno llega y bueno, uno dice, bueno, enseñarle a dos o tres personas está bien, pero a un grupo de cuarenta personas es, totalmente diferente y... entonces sí, lamentablemente la Universidad no nos da esas herramientas, las herramientas pues, muchas herramientas para, para tal vez enfrentarnos a lo que es un salón de clase, pero especialmente un salón de tantos niños, en ese caso, en un colegio pues público como lo tuvimos que hacer en la parte de la práctica profesional. Yo creo que a más de todo fue una experiencia frustrante, diría yo. Claro en la cuestión pedagógica porque como le digo, a nosotros ya nos lanzan, pero antes, en el anterior semestre, nosotros nos dicen, bueno este es el Método Natural que no se qué. Y entonces bueno, en la teoría suena muy bonito, pero uno vaya allá al salón de clase a... poner en práctica eso, a uno le queda muy tenaz.”

Como estas indagaciones se convierten para el informante como en una posibilidad para cuestionar su Programa y la forma como funciona, se afirma que hay muy poca credibilidad hacia muchos de los formadores de formadores del programa, tal vez porque han dejado ver la forma como se

manejan las cosas internamente, llegándose a cuestionar incluso la forma de seleccionar a los docentes para laborar en la licenciatura. El Informante No. 3 se atreve a plantear: “No, no es generalizada. Yo sé que tuve profesores buenos. Mmmm... pero esos profesores buenos... yo creo que quedan aquí, aquí en estos cuatro dedos. Porque los demás yo, yo, no sé que están haciendo allá. Osea, yo sé que... muchos de ellos han... pues no comprado el puesto pero de alguna manera, han llegado por otros méritos, que no sé, como te digo, qué selección se ha hecho de ellos, cómo se sabe que son personas aptas, cómo se sabe que tienen conocimiento acerca de lo que están hablando. Si yo me doy cuenta que ellos llegan al salón y no, no están demostrando ese conocimiento que tal vez deberían tener, que tal vez la Universidad está teniendo en cuenta. Porque como te digo, hay tres o cuatro profesores, que a mí me satisficieron... satisficieron. Yo me sentí, satisfecha con ellos. Y dije no, aprendí, para qué, me sentí muy bien. Fue... s son personas en todo el sentido de la palabra, íntegras. Pero hay otros que como te digo, no sé... de qué manera llegaron, con qué méritos, cómo se los escogió, qué aptitudes se les tuvo en cuenta para que estuvieran ahí.”

El tercer referente en este análisis de influencias está, tal vez el más significativo e importante en el proceso de formación. Los formadores de formadores. ¿De qué forma se ve el papel juegan los docentes en el proceso de configuración de los docentes recién egresados? Ante todo, queda claro que los formadores son seres humanos con defectos y virtudes y que es justamente esa condición de lo no sobrenatural los que los lleva a verse cometiendo errores o generando procesos adecuados. Los informantes utilizan palabras claras y precisas para referirse a los formadores en el ejercicio profesional dentro del Programa. Algunos de ellos los ven sencillamente como mediocres. Aunque siempre se pone de manifiesto que no son todos ellos. Para Informante No. 1, esta imagen se configura así: “A ver: durante el transcurso de mi carrera tuve la oportunidad de conocer a la gran mayoría de los profesores del Departamento, como profesores /Investigador aclara garganta/ y pienso que... que muchos de ellos cumplen con las expectativas de los estudiantes, cumplen con los objetivos. Pero yo pienso que de cierta manera les falta algo. No sabría exactamente decir qué les falta. Pienso que sería como, como ganas de ser excelentes, no solamente quedarse en la mediocridad y la licenciatura como por pasar y ya no más, sino que les falta algo, la verdad yo pienso que son buenos. Yo conozco algunos profesores que... de los cuales aprendí muchísimo. Yo pienso que son excelentes pero aún así pienso que hay otros a los que les falta, que les falta algo para llegar a esa excelencia que deberían existir en el programa, en el Departamento.” También coincide el Informante No. 3 al decir que se siente la mediocridad de los docentes: “Porque considero que se deben hacer más esfuerzo, osea, los mismos profesores deberían hacer más esfuerzos... por ser mejores. Porque yo, cuando estuve estudiando sentí, la mediocridad, como en carne propia. Osea, llegar y decir, no me siento satisfecha, pero yo siento que sé más que este profesor... yo siento que estoy mejor que este profesor. Entonces, todas esas cosas me hacen pensar que hay que replantearse. En el programa considero que hay cosas que no dejan surgir al programa; que hay una, una carencia, de... además de una carencia de profesionalismo, una carencia de... de conciencia humana, de valores, de... de ciertas cosas que son necesarias para ser profesor. Además, para mí, lo más importante es el ser humano en si. Y yo considero que muchas de las personas que están ahí, no merecen el título que tienen para ser profesores. Entonces, por eso mi concepción es mala. Yo considero que hay cosas buenas, pero en este momento la verdad no se me vienen a la cabeza. Yo me acuerdo de las cosas malas y las cosas...”

Tratando de encontrar razones para esa actitud tan particular de los docentes, el Informante No. 1 reflexiona: “Yo pienso que... tenemos un problema en general, no se si será aquí en Popayán y es que somos conformistas. Creemos que lo que estamos haciendo está bien y que no podemos llegar más lejos. Que, que, de, podemos dejar las cosas hasta allí y no buscar más allá. Creemos que, que con la vida rutinaria de ir a la universidad a trabajar todo el día y llegar a la casa por la noche y así

todos los días de tu vida, es suficiente. Yo pienso que se debería explorar más en muchísimos campos, no se, especializarse, viajar, conocer y volver al Departamento de Lenguas o al Programa para, para compartir lo que uno ha aprendido. O no se cómo... eeee... digamos, que no sea sólo el Programa, que se abra, digamos, una maestría, o no sé, algo así. Más estudios. Osea, llegar más allá, no solamente ir a dar clases todos los días y ya no más.” El Informante No. 6 sugiere que lo que puede pasar es que los docentes no tienen un modelo para mirarse y por lo tanto no se dan cuenta lo que sucede con ellos mismos: “Pues digamos que eso, lo que decimos nosotros es que no se dan cuenta, es como para no decir es su negligencia, es como teniendo la esperanza de que sea de verdad que ellos no caen en cuenta del problema, pero si, definitivamente si uno se analiza, se da cuenta que si es negligencia, se da cuenta, que nos podemos dar cuenta que ellos están, como tan estancados en la parte estructural y como que no ven que el idioma es de comunica... es comunicación real /golpe de martillo/ y entonces si ahí hay una, hay algo muy grande...”

Y aunque parezca extraño, el Informante No. 8 dice que tanto los docentes como los estudiantes son responsables de la mediocridad evidente en el programa: “A ver, es que /aclara garganta/ cuando yo hablo del Programa de Lenguas Modernas, hablo desde mi percepción de estudiante. Hay mucha mediocridad. Yo traté de no serlo, yo traté de aprovechar lo que más pude del programa. Ahora, cuando estoy enseñando, hablo desde mi puesta, desde mi, desde mi, desde mi, desde mi punto de vista como profesora. Yo he tratado al máximo de hacer a mis estudiantes. Es decir, decirles: miren, ustedes al máximo tienen que estudiar. Osea, he creado una dinámica muy interesante emmm... es diferente. Bueno, yo no sé si es diferente o no. Jamás había pensado en eso. Pero yo creo que ellos en este momento son lo suficiente autónomos para decir, si yo puedo seguir estudiando solo; yo puedo aprovechar este profesor al máximo. Pero uno lo hace. Es decir, y... en el programa yo sentí eso, hay mucha mediocridad por parte de los estudiantes. Acá es diferente. Acá, en los cursos de la Unidad es diferente porque todas las personas que se matriculan ahí quieren aprender Inglés. Y solamente tienen ese deseo de aprender Inglés. Es decir, quiero manejar la lengua. En el programa es... hay que ser profesor. Hay un énfasis totalmente diferente. Es decir simplemente es aprender algo, pero saber también enseñarlo a la vez. Entonces tienen dos cosas muy diferentes. Yo creo que son... si tal vez son dos perspectivas distintas, no? y yo en la Unidad puedo hacerlo con mis estudiantes, puedo hacer a mis estudiantes. Acá, pues claro, un profesor puede hacer a los estudiantes, pero, pero lo siento muy distinto. De todas maneras es a otro nivel, no? Es otro nivel muy diferente. Entonces, no, sé, no creo que... esté equivocada.”

También se encuentra que los docentes se muestran estancados en sus conocimientos porque no superan las fronteras de los primeros conocimientos adquiridos. Y esto es un hecho delicado porque es la imagen que están proyectando ante sus estudiantes. Y lo delicado es que muchos estudiantes pueden adoptar ese comportamiento, que para nada es recomendable. El Informante No. 3 expresa: “Pues yo creo que es que son mediocres. Porque se quedaron con esas enseñanzas que les dieron a ellos y no quisieron avanzar más. Osea no quisieron estudiar más, como ponerse a la vanguardia de las nuevas enseñanzas, de las nuevas técnicas, de las nuevas perspectivas que se dan para la enseñanza del Inglés y se quedaron con esas, con esas enseñanzas de antes, de otros tiempos y con eso mismo le enseñaron a todas las generaciones que han pasado por ellos. Tal vez... tal vez mmmm... pues si, nosotros, pues yo se que en el grupo mío, en mi, en mi grupo de carrera, éramos bastante exigentes y siempre estábamos diciendo. Entonces siempre estaban diciendo que nosotros éramos unos cansones, que no nos gustaba nada. Pero tratábamos en lo posible /pito de auto/ de que nuestro Inglés fuera bueno. Porque es que era frustrante estar en sexto semestre... o en quinto, y que le hablara a uno un nativo, o que le hablara a uno cualquier persona, o que se sentara enfrente del televisor, a escuchar Inglés o cualquier cosa y no entender nada; y no poder musitar casi una frase entera sin tener que recurrir al español para hablar. Y sabíamos que algo iba mal y sabíamos que

estaba como en los profesores también, porque ellos también se remitían al español cuando nos enseñaban.” Coincide el Informante No. 6 con el anterior informante en que los docentes no se preocupan por seguir avanzando. Y en la búsqueda de una respuesta para ese comportamiento puede ser por el hecho de éstos saben que no los pueden sacar por ser profesores de planta: “Sabes que... exacto, yo siempre... yo hablaba con otros compañeros sobre ese tema y es un problema de las universidades en general. Cuando tu estás trabajando ya como profesor de planta, tu sientes que ya nadie te puede mover, ¿sí? O sea, tú estas allí y no te puede mover nadie, entonces, eeee... como que me siento en lo que empecé a hacer y ahí terminó, sigo haciendo lo mismo, lo mismo y ahí ya estoy fijo... qué puedo perder. Si me entiendes? Entonces a mi me parece que eso es algo que hay que mover, porque el hecho de que yo ya tenga una estabilidad, no quiere decir que me voy a volver mediocre si? Por el contrario, es como agradecerle a la institución lo que me dio y coger otro dinamismo, como que, estar más motivado para hacer las cosas. Entonces yo creo que es eso, como que se ven tan, fijos y tan estables que ya pues ya que, a la larga lo que hago está bien y voy a recibir mi, mi mensualidad, mi sueldo y ya, entonces ese es un factor institucional que yo creo que afecta muchísimo y que hay que contar.”

Para el Informante No. 7, algunos de los que no son tan buenos se quedaron estancados tal vez porque... “Ah no, exactamente la misma palabra, balance. /risas/ Hay buenos y hay no tan buenos, eeee... No y no tan buenas porque yo se que ellos han estudiado, se han preparado y si están donde están es porque de cierta manera lo, lo merecen, o hicieron un esfuerzo para estar allí. Sin embargo como que se quedaron en el esfuerzo inicial y se quedaron allí, y ya no... como que no avanzaron, se quedaron estancados, no hicieron más para continuar, tanto a nivel académico, en el sentido /arranque de un motor de carro/ de ¿qué propuestas nuevas voy a presentar a mis estudiantes? Yo recuerdo muy bien que a nosotros nos solían decir, ah, tienes examen ¿de qué? ¡Ah! yo creo que tengo el examen final de ese, si quieres te lo presto y le echas una ojeadita. Entonces uno como que ya sabía, uy no, como así que le van a hacer a uno el mismo examen que le hicieron a quien sabe cuántas personas antes. Entonces en ese sentido, por ejemplo, digo que no tan bueno, porque supuestamente /teléfono/ uno tiene que estar en constante cambio y entonces eso me parecía extraño y me parece no tan bueno /teléfono suena y se hace una pausa/” Entonces, es lógico que algunos informantes esperen mucho más de sus formadores y para ello, surgen muchas razones entre las que sobresalen, según el Informante No. 8: “/pausa/ Les toca seguir estudiando. Es decir, claro, es decir... es que estamos en un mundo como de competencia tan alto, a ver, en este momento uno no se puede dar el lujo de ser mal profesional, o de quedarse allí, sin estudiar más, uno debe seguir estudiando y, y, más aún un profesor de universidad. Entonces, yo creo que, más como, yo, yo, yo siento que el programa está aquí, en Popayán y el resto de programa están trabajando unidos y Popayán, alrededor. Es decir se vuelven muy utópicos, se vuelven muy, muy así, muy pequeños, entonces como tener una visión, ma, más ¿cómo se dice? global, yo creo que es más global, y yo creo que darse cuenta de que, que hay que mejorar, hay que mejorar. Osea yo lo veo así, osea falta, falta, falta, faltan, muchos elementos, desde mi percepción, faltan muchos elementos.”

En cambio para otros informantes, Los docentes se esfuerzan por hacer algo bueno, aunque ello no puede interpretarse como garantía de que sea lo mejor. El Informante No. 2 tiene estas palabras para referirse al hecho: “Eeee... siempre hubo una, para mi, las personas con las que yo trabajé aportaron, mmmm... signifiqui... signifiqui... significativamente a lo que soy hoy; a lo que soy hoy, a lo que... pues sí, a mi formación. Yo creo que ellos hacen lo posible por mostrarnos una cara de la realidad pero, hay muchísimo que está por verse; hay muchísimo que se, que se, que se descubre con las vivencias propias. Eeee... el, lo único que yo vi ahí como falencia, era que... se trabaja un... y eso mismo yo lo descubrí en las materias que yo tomé. Que se trabaja con un concepto de lengua muy, muy, cerrado. Por ejemplo, nosotros en algunas materias se hablaba, todavía se hablaba de canal, de

receptor, de código, viendo que ese cuento ya está mandado a recoger. Nosotros, más como, cuando uno empieza a trabajar y más con Inglés y más cuando tiene las vivencias en otros lados, uno dice no, la lengua son todo, son... es el lenguaje corporal, es, gestos, son silencios todo eso también es lengua. Osea, no es solamente como esos tres elementos... es un, es un, es vida. Entonces es más que todo eso. Yo, yo haría como más la crítica hacia allá. Pero de resto, osea, la formación que yo, que ellos de infundirme... yo... no tendría mayor cosa que decir.”

Sin temor a equivocaciones, el Informante No. 1 puede percibir que el formador de formadores con dificultades puede resultar como un elemento negativo en la carrera: “Bueno, primero que todo yo pienso que es una carrera genial. La carrera es excelente, te abre muchas puertas y no me refiero sólo a la parte profesional... en todo sentido. Porque uno no aprende, en la universidad uno no aprende sólo a hablar Inglés y ya. Yo aprendí muchísimas cosas. Pero desafortunadamente, pienso que no se valora como debe ser. Pienso que, que /aclara garganta/ en algunos casos la, los profesores que dictan las clases en la Universidad, como que no, no dan lo, lo que, lo mejor de sí para la carrera y no la hacen una carrera, o sea no hacen relucir lo bueno de la carrera. Porque... pienso que hay personas mediocres, que en, de cierta manera obstaculizan como el proceso de mejoramiento de esta carrera. Pienso que debería aprovecharse muchísimo más. Mmmm... porque es excelente, te abre muchas puertas como ya dije y no se está, no se está cultivando, no se está aprovechando como debería. Y... se divide mucho como en Inglés y el francés. Se, se, trabaja mucho con Inglés pero el francés se descuida un poquito y yo pienso que debería ser por igual porque el aprender una lengua es muy significativo.” Tajante resultan las palabras del Informante No. 5 que no está dispuesto a repetir ciertos comportamientos vistos por los formadores de formadores: “Por parte de los estudiantes... era... más... eeee... tengo que hacer esto porque sino yo no voy a pasar... no es... tengo... voy... que hacer esto porque quiero hacerlo... porque me parece rico hacerlo. Entonces yo pienso que llega... llega a haber mucha cohibición por el programa... al estudiante... tratar de desarrollar todas las capacidades de él. Yo pienso que, lo que yo aprendí de las cosas que yo manejo en un salón... las aprendí... de... no querer hacer lo que los profesores... hacían conmigo.”

Para otros, la influencia de los docentes de la carrera se hizo fundamental por los aportes e implicaciones que representa en un proceso educativo. Estas son las afirmaciones del Informante No. 2: “Influyó de una manera muy positiva. Porque, siempre uno cuando ya, si algún profesor a uno lo tocó de alguna manera, uno tiene un espejo ahí y un ejemplo y uno siempre quiere como llegar allá. Cuando uno es consciente de que la vocación es ser docente. Entonces, uno tiende a repetir eso; uno tiende a repetir eso y yo lo hago; yo lo hago. Ahora que yo ya entiendo, ya comprendo, emmm... lo importante que es la observación. Yo lo hago todo el tiempo. Y la influencia de ellos es clara, es clara; en algunos casos, por ejemplo, ser estricto; tener en cuenta la disciplina, mmm... el trabajo y la evaluación también es una influencia. Hubo alguna influencia de mis profesores en la evaluación, cómo yo evalué... cómo yo evalué a mis estudiantes emmm... el, el, tipo de trabajo que, que yo veía o que, que de alguna manera se aplicó a mi cuando yo era estudiante. Si, yo... por decir, yo he reproducido eso, ese tipo de trabajo, en muchas, muchas, si, muchas ocasiones. Informante No. 2: Si claro, si claro. Yo sentí que mis profesores me seducieron /quiere decir sedujeron/. Es más, el profesor de ética, era una persona muy seductora porque contaba las cosas como cantando, con musicalidad. Contaba digamos la realidad de la vida, lo que es ser... ético, lo que es ser correcto. Ser una persona con una ética alta y si... es decir, a otro, a mi encanta. Si, osea, yo siento eso... osea dejar... /pausa para cambiar cassette/ si, permitirle que obre en mi de alguna manera, que me inflencie, y que yo dejar, dejar, lo,...si, permitirle que me inflencie.

Pero también hay casos particulares que vale la pena mencionar en este proceso de formación e influencia en el docente recién egresado. Opina el Informante No. 3: “De no, de no tratar de, de, como de, de alentarlos porque yo también tenía otra profesora que era profesora de francés y, yo he tenido problemas para escribir y yo lo sé... pero ella me decía: ‘No, si tratas de hacer esto, tal vez te mejores’, cuando quieras hacemos esto o hacemos lo otro y yo mejoré muchísimo mi escritura en francés, pero en Inglés no. Porque además de que tres semestres, tres semestres, dos semestres me tocó con la misma profesora. Yo iba como que para atrás, para atrás, para atrás. /risas/ Y ella me hacia escribir, y nooo... yo escapaba como hasta de llorar; en cambio con la de francés no, yo decía no, es que con esa profesora... y yo me he dado cuenta que los estudiantes, dicen: profè, ¿si he mejorado o será que yo definitivamente no soy buena para esto? Pues yo de entrada yo no los desaliento. Yo si a veces sé que pues si les cuesta mucho trabajo pero, tratar, tratar de darles ese incentivo de que si son capaces, de que pueden hacerlo y me ha dado buenos resultados; y yo me he dado cuenta que hay personas que han mejorado. Yo les digo, no, cuando quiera venga a tal hora y nos dedicamos a esa hora, y trabajamos y trabajamos hasta que usted sienta que si puede hacerlo, cuando ya haya agotado todos los recursos, dice no pude, pero si apenas, medio ha venido a las clases, y se siente mal, no ha agotado otros recursos, entonces, entonces esas fue las buenas cosas que hicieron, fue alentarme, darme ánimo, de que si se podía hacer de que con esfuerzo si se lograban hacer las cosas. Eso es lo bueno que yo he tomado. Y lo malo, no, pues no es desalentar a las personas de entrada y decirles no, como usted no sirve no ni pa’ qué están aquí, ¡váyase! No, darle ánimo a las personas para que sigan adelante.” Y también lo que manifiesta el Informante No. 4: “Hay unos profesores excelentes. Yo creo que... gracias a Dios, en mi proceso, digamos nosotros tuvimos el apoyo de unos profesores excelentes que, que nos dieron esa, esa parte pedagógica, ese, ese apoyo tanto académico como personal también. Yo creo que de ellos, yo diría de ellos gran parte, es digamos el resultado de tal vez lo que, lo que ahora yo manejo y de todo eso. Pero en especial, digamos de que... de que yo tal vez culmine ahora con esta etapa, ¿no? Eso es lo que yo creo.”

Uno de los aspectos más dolorosos para un docente es perder la imagen favorable que se haya ganado en los estudiantes, por su nivel de conocimientos o por sus acciones. Asevera el Informante No. 5: “El ir a los Estados Unidos yo pienso que era una meta que yo tenía, la tenía a largo plazo, afortunadamente, se me dio a corto plazo... era... manejar esa experiencia de estar en otro lado, poder hacer la inmersión total en Inglés. Al estar allá y compenetrarme con tanta gente que manejaba... que manejaba el Inglés... natural... otros que manejaban el Inglés... que... lo habían aprendido como yo... Al volver uno acá, uno no... uno no... yo por lo menos no venía predispuesto a... decir... los profesores van a hablar de esta manera... ¡No! Pero al escucharlos uno acá... uno en el proceso que uno lleva... ya está, con... bueno, el Inglés se habla es así... la pronunciación es así. Pero el venir uno acá, personas que le han estado enseñando a uno, resulta que... a mi me enseñaron a pronunciar de X manera... y cuando yo lo escuché en ‘Native Speaker’ lo pronuncian de una manera diferente... uno se queda... bueno, cuántos errores... no... más... no me hicieron causar precisamente por eso... entonces era eso, ¿no? Todo eso hizo que se cayeran mucho, los pensamientos que yo tenía de... no de todos, no... de la mayoría. Uno se queda entonces... ¿Qué estuve aprendiendo yo en cuanto a la lengua?... no en cuanto a los procedimientos; en cuanto a la lengua.”

Un relato de un par de experiencias negativas queda registrado en las palabras del Informante No. 1: “Yo recuerdo mucho una clase que nos dieron a nosotros que se llamaba métodos de enseñanza, algo así. ¡Para nada! Yo ni siquiera me acuerdo de los, de los, de los métodos que ellos nos decían. Porque... osea, no sé si depende de la manera como los aprendimos. Recuerdo mucho que nos dividieron en grupos y cada grupo tenía que exponer un tema. Osea, nosotros fuimos en ese

momento y lo recitamos de memoria y no más. Y yo en este momento no recuerdo... creo que si hay algunas cosas que si he tomado pero no porque diga esto es de este método y me gustó y lo voy a tomar, sino porque inconscientemente o a través de la experiencia, lo he hecho así, pero no porque lo haya tomado de esa materia. Y pienso que, osea, no sé, a mí esa materia no me sirvió de mucho. Es mi caso personal. No, no estoy diciendo que en general no sirva. Pero esas materias en las que uno se supone que le enseñan cómo enseñar Inglés, a mí no me sirvió. Porque uno por más que se sepa cómo es el método tal o el método esto y lo otro, uno lo aprende es por la experiencia. Alguna vez un profesor me... el director del colegio donde yo trabajaba me dijo, es que en la universidad a ustedes no les enseñan a ser docentes. Y yo pensaba: pues es imposible, uno lo aprende por la experiencia. Eso en la universidad a uno no le pueden enseñar todas esas cosas, uno tiene que aprenderlo es por los mismos errores que cometa, por los triunfos, por los fracasos. Y, y uno aprende todo eso es por lo que vive, no porque le digan a uno en una clase ese es el método 'Suggestopedia' y consiste en esto y lo otro. Y... o... personalmente a mí no... osea, no lo he tenido en cuenta para, para mis... mis clases." Y en las palabras del Informante No. 3: "En algunas... en algunos, puntos me influenció positivamente y en otros como te digo, tratar de, de no hacer lo mismo que cierto profesor hacía conmigo. Entonces, las cosas buenas, las tomé... las aplico a mí, a mi diario, a mi quehacer y las cosas malas trato de no hacerlas. Cosas, cosas malas, ¿qué entiendo yo por cosas malas? Como por ejemplo... a mí hubo una vez que una profesora me dijo: Usted escribe horrible, usted no debería estar aprendiendo Inglés... debería aprender otra cosa: ¡Frustrada! Yo no quería saber nada más de escritura. Por eso yo hice mi tesis sobre escritura. Y usted no sabe escribir, puede ser que hable mucho pero usted no sabe escribir. Yo le dije... no, pues me frustró. Porque... a uno que le digan eso... que yo sabía que estaba escribiendo mal pero de una me dijo nooo, usted no sabe escribir, usted debería hacer otra cosa... usted debería dedicarse a otra cosa."

Es increíble que los estudiantes puedan percibir situaciones como las que expone el Informante No. 3 cuando dice que los formadores de formadores no manifiestan respeto por los otros docentes en el contexto laboral. "Yo pienso que son prejuiciosos. Osea, ellos se dejan llevar por la primera impresión. Pues no todos, o sea es que estoy generalizando y es que no debería ser tan tajante en eso, porque yo pienso que ellos están llenos de prejuicios y, que... /vacilación/ y que... en ciertos casos me he dado cuenta de que... de que hay como... como circulo de profesores que son amigos y otro de profesores que no se llevan muy bien, entonces estos profesores les tiran a estos... estos entonces no se colaboran sino que se empiezan a agredir, a, a, tener argumentos... que no son validos para el crecimiento de cada persona, y... yo pienso que más que todo son prejuicios... considero." Dice también que hay una brecha entre la realidad y lo que los docentes enseñan en el salón de clase: "Inglés. Osea, yo sabía que, que, que mi acento... que mi manera de hablar y aún lo sé... era, en ese entonces, que apenas estaba en, séptimo, sexto, octavo, mejor que algunos de los profesores que me estaban enseñando y las cosas que ellos hablaban, como que no concordaban con la realidad. Osea, lo que yo siempre busco, es como ser muy realista y ellos le ofrecían a uno unas, unas, unas pautas como para un mundo ideal y los colegios ideales y que encuéntrense eso, pero llegar a la realidad era muy diferente. Como te digo, ahorita me doy cuenta de eso pero cuando estaba estudiando yo decía: no, en cierto momento me descrestaban. Pero cuando ya cuando llegué a la realidad, me dijo, me dije... pero es que ellos lo que nos enseñaron, no, no está basado en la realidad. Porque la realidad es otra; se encuentran situaciones de escuelas muy precarias, donde hay que, /puerta abriéndose/ donde hay que trabajar con 50 niños y cosas así, donde ellos están pidiendo que, que la enseñanza sea personalizada. Cuando además de atacar el Inglés hay que atacar cosas muy diferentes, los problemas en la casa, los problemas sociales, los problemas culturales, e económicos, en sí que como te digo las enseñanzas que estaban dando era idealista, porque, basados en la realidad, no llegaban a ninguna parte."

Pero no todo son críticas y apuntes negativos. Hay algunos casos particulares presentados como experiencias positivas. Para el Informante No. 1: “Yo creo que influyó bastante. Yo siempre tuve en cuenta, a una de mis profesoras de francés. Yo recuerdo que las clases de ella eran, a mí me gustaban muchísimo porque, porque yo sentía que aprendía cantidades en un sola clase, porque ella era muy exigente pero al mismo tiempo era muy divertida, muy tierna, sabía llegar a nosotros. Y yo siempre dije que me gustaría mucho enseñar como ella, porque yo aprendí cantidades con esta profesora y la quiero muchísimo y me parece que, pienso que lo que, lo que, osea, es chévere que uno piense en un profesor, no, yo a esa persona la aprecio mucho porque me enseñó gran cantidad de cosas de lo que sé y además porque es una excelente persona, porque me colaboró, me ayudó en esta situación. Hay muchos profesores que... que me dejaron cosas muy buenas y que yo pongo en práctica en las clases. Generalmente trato de ser un poquito exigente. A mí me gusta que mis profesores sean exigentes. Y... y yo creo que eso lo he tomado de ellos porque esa es la manera... pues porque pienso que se debe trabajar así. Exigirles a los estudiantes porque ellos pueden dar muchísimo y pues hacerlo así.” Y para el Informante No. 7: Sí. Entonces también te digo, destaco la parte buena de ciertos docentes, que le ponen como ganas. Siempre están buscando cómo, cómo mejorar las clases, como, como, sí, como trabajar con los alumnos de una manera diferente y no solamente en un esquema, que... /pausa/ están siempre como dando propuestas, cómo mejorar el programa o simplemente su materia, pero están en continuo movimiento.”

Uno de los aspectos más criticados por parte de los informantes hacia los formadores del Programa es el manejo del idioma. Si bien es cierto que los informantes están plenamente convencidos de que el manejo del Inglés no es todo en el proceso de enseñanza–aprendizaje, si están seguros que mientras mejor se hable el idioma, mucho mejor será la forma de orientar la enseñanza de la lengua porque se le conoce más y se sabe con más certeza cómo funciona. Resulta increíble que aquellos que son modelo de formación y manejo de lengua no sean un modelo adecuado que se aproxime a la realidad de lo que es el uso del idioma en el contexto real. La formación de los docentes en cuanto al manejo de la lengua se cuestiona. El Informante No. 5 afirma que ésta no es la mejor: “La mayoría de los docentes... eeee... tienen un buen nivel, en cuanto a investigación. ¡Excelente! La mayoría... no todos, desafortunadamente. Yo estoy muy de acuerdo que... los profesores que hay en el programa son... manejan... han hecho sus investigaciones... han hechos sus maestrías o sus postgrados... lo que sea. Pero, yo pienso que si... nosotros no nos podemos quedar sólo en el... bueno, en la investigación... si nosotros vamos a enseñar Inglés, tenemos que manejar muy buen Inglés... y lastimosamente, la mayoría de los profesores que estuvieron conmigo... no manejaban un nivel... /pausa/ bueno de Inglés. Era aceptable... puesto que eso me di cuenta yo... cuando volví del primer viaje. Yo antes de viajar decía... mis profesores tienen el mejor Inglés del mundo. Cuando volví... me di cuenta del acento que se manejaba, de los errores al pronunciar, de la forma de usar la lengua, de cómo arreglaban los errores para que no se notaran, ¿sí? Entonces yo siento que falta eso... hacer consiente al estudiante de que existen los acentos... y que el acento colombiano, desafortunadamente, y lo digo y es una realidad... el acento colombiano es feo. Y para enseñar Inglés... yo no digo que uno tenga que tener un acento... eeee... americano... inglés... australiano... pero si un acento neutro, ¿sí?... donde se exija la pronunciación... y se exija el manejo del ‘listening’ porque la mayoría de personas que avanzamos un poco más que otros compañeros, fue por ayudas externas, ya sea viendo películas, tratando de hablar con extranjeros, escuchando música... pero en cuanto a la producción del Inglés, si pienso que a veces nos quedamos un poco cortos... un solo profesor nativo no es suficiente.”

Para el informante No. 6, este problema puede radicar en una incapacidad de los formadores por autoevaluarse. Y en ese sentido, si un individuo no es capaz de reconocer sus propios errores, es mucho más difícil que sea capaz de cambiar sus prácticas pedagógicas y percibir que necesita hacer

un esfuerzo enorme en procura de ser el mejor modelo. Pero esta situación no es sólo problema de los docentes, las directivas universitarias están obligadas a generar espacios de autocritica y reflexión para encontrar los caminos para el mejoramiento docente. Dice este informante que los docentes dan hasta donde pueden porque no tienen nada más que dar, recordando el sentido de mediocridad que antes se había mencionado: “Si...Yo creo de ellos que dieron hasta donde pudieron. Yo creo, osea me imagino que si tuvieran muchísimo más para dar lo darían. Lo digo en relación a lo que hablábamos de ese 50/50, ¿sí? Digamos, si ellos no trabajaron esa parte de ‘listening’ y ‘speaking’ que es tan importante en aprender un idioma, es porque no tienen las herramientas, porque yo miraba en el Departamento y decía bueno, de estos profesores cuántos han tenido experiencia, contacto real con el idioma... muy pocos, ¿sí? De verdad son muy pocos. Entonces ellos no pueden dar algo que no han recibido, me parece, entonces ellos hicieron lo que más pudieron, como te digo, la parte de la base, que es como su fuerte, pero... conmigo, yo siento que dejaron las cosas ahí. Bueno la gente me podría preguntar, y por qué crees que, que entonces si yo, si yo no he viajado, entonces mi Inglés no sirve... y no es eso, no es que no sirva, sino que cuando uno tiene la oportunidad de establecer una relación real con el idioma, entiende muchísimo más de la parte estructural y ya cuando uno está involucrado en la cultura, se da cuenta que el idioma, tiene como tantas claves para manejarlo, digamos, en la parte de los tiempos, por ejemplo, ¿sí? que uno escucha una conversación normal y dice para decirte ¿A dónde vas? Y te dice ‘Where do you go?’ cuando no puedo decirlo así, tengo que decir es ‘Where are you going?’ ¿sí? Entonces, son como cositas del idioma que cuando uno está en ese contacto lo entiende mejor y uno dice aaah... es por eso. Entonces, no es que no sirvan los profesores que no han viajado, sino que eso le da una percepción muchísimo más amplia de lo que es el manejo del uso del idioma, en sí. Entonces yo veo que a los profesores les faltó eso, les faltó muchísimo, digamos había cosas que, cuando, la primera vez que yo viaje yo dije, cuatro años de carrera, tres años de carrera, y terrible, yo me sentía muy mal, ¿sí? Pero entonces eso fue como una semana de adaptación, o dos semanas de adaptación y después me di cuenta que me dieron unas bases muy fuertes, que yo allá ya tenía era que como analizar y utilizar lo que ellos me habían dado, pero sí, me parece que ellos me dieron hasta donde más pudieron.”

Y este informante también cree que a veces no es simplemente desconocimiento. Es que puede ser que los docentes no quieren ponerse en evidencia porque la actitud de los docentes frente al manejo del idioma no es la más adecuada y éstos huyen de los estudiantes porque sienten que su nivel de Inglés no es el mejor: “Pues, ee es difícil, es difícil porque, cuando uno pregunta, bueno, qué les pasa a ellos, cuando, cuando lo ven a uno, que de repente dejó de ser el estudiante pero para pasar a ser colega ¿sí? O cuando se dan cuenta que en un momento tienen que llegar a competir con uno, sí ya se dan cuenta que están en desventaja /persona tosiendo/ entonces es una posición como, yo no veo que ellos se abran mucho, yo más bien en ves de preguntarme a mí que me pasa, le pregunto a ellos qué pasa, cierto? Porque, digamos, si, si ellos se dan cuenta que tienen deficiencias y se dan cuenta que, digamos, de alguna manera yo tengo un poquito digamos, más de nivel que ellos, en ciertas áreas, ¿cierto? digamos en ciertas habilidades, eeee... digamos que no hay como esa, esa motivación para decir bueno, compartamos, ¿cierto? Se sienten como, no rebajados, pero si como, en tal desventaja que nos se atreven a decir, bueno practiquemos si, lo típico, un ejemplo típico... yo me encuentro con un profesor, con uno de mis profesores y empiezo a hablarles en Inglés, ¿cómo están? entonces ellos me contestan en español, ¿si me entiendes? Entonces, esa clase de cosas, uno dice pero bueno qué pasa, y yo me imagino que eso como que los toca a ellos pero no lo enfrentar que es lo que les falta, enfrentarlo.” Y continúa este mismo informante: “Pues, de parte de ellos, me imagino que sí. Porque es como no enfrentar esa situación y decir, bueno mas bien aprovecho y aprendo y, y, y cojo algo de lo que ella me puede dar. Pero no, es como que, yo soy el mayor, yo fui el que... es como esa parte que falta romper.” Y finalmente el Informante No. 6 agrega: “Yo no se

pero creo que el nivel de... de confianza es importante... eeee... es como que, no sé, es como si sintieran vergüenza, ¿sí? Entonces creo que auto-estima, es un factor que, que juega un papel muy importante, y es porque la auto-estima hace que ellos no sean capaces de enfrentar ese progra... ese problema, ¿sí? Y entonces que sientan que no, yo sé que estoy mal pero pues no lo voy aquí a destapar, ni a decir que me ayuden, sabiendo que yo tengo más experiencia que ella y si y esas cosas. Entonces ese es un problema grande.” Y pareciera ser que se tiene la respuesta elemental a este fenómeno. Concluye el Informante No. 6 que los docentes no atienden las sugerencias de los estudiantes o no evalúan adecuadamente su desempeño porque: “Claro, son... es el programa, o sea, es los profesores, la gente que lo administra, los que tiene que decir bueno aquí estamos fallando, qué hacemos. Me parece que no se han dado cuenta, entonces, en las evaluaciones uno lo escribe, pero no, parece que ellos como que no, no, no, no se dan cuenta de eso.”

El cuarto elemento de análisis se establece desde la mirada que hacen los docentes recién egresados a la teoría. ¿Qué papel juega entonces la teoría en el ejercicio profesional de los docentes recién egresados? Por los planteamientos de los Informantes se puede establecer que el estudio de teorías no ha sido para nada un elemento fuerte en su formación. Al indagársele por particularidades teóricas, los docentes evaden las preguntas y se limitan a dar opiniones generales acerca de la importancia de la teoría. Es por ello que este asunto refleja una falencia en su formación. Otro elemento que queda evidenciado en este análisis es que a través de todo el documento y de todas las intervenciones, los informantes hablan más desde su sentir como seres humanos que desde su concepción como expertos profesionales de un área en particular. Los siguientes discursos dan cuenta de ello. El Informante No. 1 dice: “Pues creo que, obviamente, antes de llegar a hacer algo, uno tiene que saber en qué consiste, de dónde viene, cómo nació, quién lo hace. Entonces yo pienso que sería como, como un marco de referencia para, para no llegar así como tan... creo que sí es necesaria porque... después de la teoría viene la practica. Pero no sé, pienso que la manera, la manera como uno la, como, como uno la recibe, no es la mejor. O por lo menos, yo siempre he tenido el recuerdo de esa materia en la que, en la que nosotros no teníamos sino que aprendernos de memoria esos temas y los expusimos y yo le pregunto a mis compañeros ahorita y nadie se acuerda ni siquiera de los, de los títulos. Tal vez si se hubiera hecho de una manera más práctica, más dinámica, no sólo por parte del profesor que nos orientó, sino también por nosotros, eeee... hubiera sido diferente.” Para el Informante No. 3, la situación se resume de la siguiente manera: “No. Yo no tengo ninguna teoría, de que yo digo que fulano dijo que tal cosa, que así se aprendía mejor el Inglés... Osea, todo eso que yo hago, lo saco de mi experiencia. Osea, yo no quiero enseñar de la misma manera en que a mi me enseñaron. Yo quiero ser... yo quiero, no, el, el, método súper innovador de XX. No. Sino como ser, uuuno, como te digo, tratar de no hacer las cosas que hicieron conmigo. ¿Por qué las cosas malas? Las cosas buenas si, para qué, yo... las imito mucho. Las cosas en muchas que más me gustaron, yo las imito. Pero las cosas, que me causaron frustración y alguna cosa, trato de evitarlas al máximo... y, no, yo no veo que tenga, yo no veo que tenga ninguna teoría. /sonido de carro pasando/”

En el caso del Informante No. 6, más que profundizar acerca de las teorías como tal, se limita a plantear que ésta es una caja de herramientas para la enseñanza que puede ser utilizada cuando así se requiera. Lo vital sería que hubiera mostrado qué tan bien está compuesta dicha caja y cómo está organizada: “Pues yo encontré en mi caja de herramientas, a un nivel... digamos una caja de herramientas básica, digamos para haber estudiado cuatro años de Inglés, antes de llegar a, a, enfrentarme a, a, un contacto real con la lengua, me pareció que fue básico, muy básico. Informante No. 6: Claro, faltaron muchas cosas importantes. Digamos, que, que, estaban las herramientas para llegar a una comunicación... para poder yo enfrentarme a una comunicación mínima, ¿sí? Osea, mínima significa que si yo estoy en un contexto real y, y, hay cuatro personas y esas personas están

hablando, mi, intervención es de un 20%. Entonces, es mínima, ¿si me entiendes? Entonces de eso me di cuenta de la teoría.” Y algo que surge como un comentario es la percepción que tiene el Informante No. 7 frente al papel de la universidad en el aporte de las teorías para el ejercicio profesional: “La Universidad me aportó las teorías. Sí, porque de todos modos las teorías de cómo enseñar un alengua extranjera están ahí. Y el y nuestra asesora por ejemplo, nos dijo, no, los niños es... el hacer las cosas, eso es una teoría en Inglés, haciendo las cosas se aprenden, ‘open the door’ listo, ve y hazlo, mmmm... ‘¿Total Physical Response?’ Esa fue una de las teorías que influyó muchísimo en, en ese momento, eh, ‘Humanistic Approach’ por ejemplo, es otra que destaco muchísimo, de no ver a los niños como cosas vacías, como canecas huecas que uno tiene que llenar y llegar y listo, okay hagamos la clase, ¿qué es lo que tenemos que ver hoy? Tal cosa. Sino, ir mucho más allá, en la palabra maestro como tal.” Y un sesgo especial es mostrado por el Informante No. 8 que dice sentirse atraído por las teorías y hace alusión a la forma como entiende, en términos generales, el papel de éstas en su proceso de formación general: “Yo, yo, ante todo soy muy, yo, yo, quiero muchísimo la teoría. A mi me fascina todo teoría y práctica. En ese sentido, si, he tenido muchísimas cosas importantes. Teóricamente, me ha servido mucho conceptos para poder llegarle más a los estudiantes. Es decir, me ha gustado, me gusta mucho leer sobre procesos de aprendizaje. Me gusta mucho leer sobre eeee... procesos cognitivos; me gusta mucho leer sobre estrategias de comunicación, por ejemplo cuando un estudiante trata de pasar todas las palabras a español y las termina en cosas en Inglés, es decir, terminaciones Inglésas, eso me parece bien interesante y uno las acepta. Es decir, si uno lee más y uno está mejor si uno esta bien construido teóricamente, uno puede, tiene más elementos para enfrentar una clase. Yo siento esto, pero si yo /aclara garganta/ si mi parte teórica está muy débil, yo voy a tener muy pocas cosas de donde coger. Es decir, la experiencia no es solamente... la experiencia no es... pues es buena. Obvio, a uno le da muchos elementos que no, que no, no... no maneja, pero, pero la teoría para mi es vital. Es decir, yo no sé qué haría sin la experiencia es buena pero hay que enriquecerla, hay que mejorarla con la parte teórica.”

## 6. EL HILO CONDUCTOR ENTRE LAS PIEZAS DE LOS DISCURSOS

El modelo metodológico de los docentes de idiomas recién egresados se configura de una manera tal que lo hace particularmente único. No hay que perder de vista que es la representación de un modelo metodológico que no se evidencia como un proceso de construcción de conocimiento conciente sino como la acumulación de particularidades propias de cada informante que busca, a través de estas características, mostrarse único como docente. Cada uno de los elementos que surgen de la propia práctica y en algunos casos de la reflexión a través del diálogo con el investigador, van dándole forma a su estilo de enseñanza y determinando una personalidad particular.

Dicho modelo metodológico se puede vislumbrar como la esencia del docente mismo porque a través de éste, él pone de manifiesto sus creencias y paradigmas frente a la enseñanza del Inglés y se muestra como un profesional que posee la verdad al respecto. Es por ello que en su discurso, mucho más que en sus prácticas mismas, aparecen una serie de elementos que van haciendo que parezca coherente y se vea como un razonamiento organizado. ¿Por qué se plantea de esta manera? Simplemente porque su discurso así lo deja ver. En primer lugar, el hecho de que surja que la docencia del Inglés es una oportunidad para ser feliz y alcanzar un futuro más promisorio, demuestra que el docente se siente a gusto con su profesión y en esta medida, las acciones de clase en su praxis permanente estén mediadas por este factor. Es por ello que en el momento de configurar su discurso metodológico, pone de manifiesto que en la actividad laboral está presente su corazón y sensibilidad como ser humano feliz que se redefine permanentemente.

En segundo lugar, el docente recién egresado se hace en un proceso sistemático que a veces resulta un tanto al azar en cuanto a que no aparece como el producto de una elección conciente y madura. Sin embargo, esta idea contrasta con el sentido de responsabilidad que evidencia en el trabajo y en la concepción que tiene de la enseñanza del Inglés. Allí se pone de manifiesto el proceso de hacerse docente de Inglés y la madurez que va ganando con cada clase que orienta, con cada experiencia que vive. Entonces se puede entender que cuando habla de estar satisfecho con lo que hace, lo dice desde su presente porque ese es el instante que reconoce como válido.

En tercer lugar, el docente recién egresado establece en su discurso un modelo de estudiante que tiene mucho de lo que es él mismo como aprendiz. Además, esa caracterización está mediada por la representación que tiene de lo que debe ser un estudiante desde la perspectiva del docente que ya es. Esto significa que su presente le dice que se siente y quiere ser el mejor docente y en esa medida, quiere tener los mejores estudiantes entendidos como individuos que saben de la magnitud de su propia responsabilidad. Son estudiantes inventados y recreados para sí mismos porque se ajustan a su naturaleza y personalidad.

En cuarto lugar, el docente recién egresado sabe dónde está. Es conciente de que el país no es de habla inglesa y que por esta razón, surgen dificultades que hay que saber sortear. La más importante, prepararse para estar en el medio en el que el Inglés se utiliza como lengua oficial. Por esta razón, construye una representación de la realidad que espera y está convencido de que el estudiante va a encontrar. Su metodología se ajusta a estas representaciones y la diseña de tal manera que no afecte su naturaleza ni como ser humano ni como docente. Pero no olvida que allí estará presente una realidad que le resulta ineludible. Es una realidad que lo determina así como lo obliga a pensarse y a pensar ese estudiante que ha creado para dicha realidad.

En quinto lugar, establece una figura que lo acompaña a dar sus primeros pasos como docente: los docentes formadores. No puede desprenderse de dicha figura porque es la realidad más próxima que tiene para construir su propio discurso. Toma prestado de ellos palabras, gestos, movimientos, ejercicios, actividades, y rechaza de ellos igual cantidad de elementos. Se le convierte esta figura en una sombra que lo sigue y sin embargo, no lucha contra ella. No requiere huirle porque está por encima del odio o del extremado amor o la admiración. Es simplemente un referente primario que tiene para proponer su propia metodología porque en algunos casos es la única verdad que tiene como referencia.

## 7. CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio era el de identificar y comprender, desde la perspectiva del docente de idiomas recién egresado, cuáles son las representaciones de su modelo metodológico. Teniendo en cuenta, entonces, que el desarrollo de la investigación permitió un acercamiento importante a los informantes clave, se puede asegurar que, con base en las observaciones de clase y las entrevistas en profundidad, se logró identificar y comprender, desde la perspectiva del docente de idiomas recién egresado, las representaciones de su modelo metodológico. Además, se puede concluir lo siguiente:

De la misma manera que se formularon una serie de interrogantes que permitían darle intención a las acciones desarrolladas durante la investigación, estas preguntas se retoman ahora para plantear las conclusiones de este estudio. De esta manera, la pregunta directriz que se formuló, se retoma inicialmente aquí: ¿Tiene o construye el docente de idiomas recién egresado un modelo metodológico? La respuesta es, definitivamente sí. Sin embargo, surge una aclaración anticipatorio en este momento aunque más adelante será reformulada: ¿Es conciente el docente recién egresado de la construcción de su modelo metodológico? La respuesta es que no. Y fundamentalmente es no porque el docente recién egresado aún no desarrolla procesos pedagógicos claros y su discurso y acciones no le permiten hacer construcciones teóricas durante esta etapa de inicio de labores.

Las demás preguntas son presentadas entonces a manera de conclusión:

¿Cómo construye el modelo metodológico el docente de idiomas recién egresado? El docente recién egresado construye su modelo metodológico basándose en tres elementos que toma de su proceso de aprendizaje: uno, los insumos que obtiene durante su carrera de los formadores de formadores (sin determinar si son buenos o malos, suficientes o insuficientes, etc.). Dos, la experiencia que va alcanzando a lo largo de sus semestres finales y de sus primeras prácticas laborales. Y tres, de los sentimientos y experiencias que alberga a lo largo de sus años de estudio (como aprendiz) y contacto con el idioma. Con estos tres elementos, el estudiante empieza a imaginarse un contexto ideal de enseñanza-aprendizaje del Inglés que quiere construir en su salón de clase y durante su praxis. Tiene muy en cuenta para formularse este modelo, repetir o no repetir aquello que juzga inadecuado o adecuado del comportamiento e imagen de sus formadores, e incluso de aquellos que fueron sus docentes de Inglés anteriores al proceso de formación profesional. Mediante un ejercicio de ensayo y error, el docente recién egresado va puliendo aquellos comportamientos y prácticas que considera adecuados y descartando los que considera de poco valor. En menor grado, considera los aportes teóricos recibidos de la transmisión directa que hacen sus docentes, sin importar que sean aportes de autores que el docente retoma o que sean constructos alcanzados por el docente.

¿En qué momento se hace conciente el modelo metodológico en el docente de idiomas recién egresado? Puede decirse que el docente de idiomas recién egresado, en un proceso gradual, se va haciendo conciente de ciertas características que lo diferencian de otros docentes. Es un proceso de búsqueda interna que lo obliga a asumir ciertos comportamientos que cree, son los más apropiados para un docente de Inglés. Aquellos que por refuerzo de sus estudiantes, de sus colegas o por sentido propio asume que son positivos o que le funcionan, son adoptados con propiedad e internalizados para sacarlos en el contexto laboral y marcar la diferencia que desea establecer. Extiéndase, eso sí, que el docente no los asume como parte de un modelo metodológico propio sino

como parte de su estilo. No se puede hablar de método porque éste no ha sido plenamente conciente del mismo y porque no ha adelantado un proceso científico adecuado para validarlo.

¿Qué o quién influencia la construcción del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado? Ya se ha mencionado en estas conclusiones que son tres elementos los que de alguna manera le ayudan a ‘construir’ su modelo. Sin embargo, no se puede olvidar que los estudiantes están muy cercanos a la Universidad que los formó y en esa medida no han tenido tiempo para desprenderse de los juicios que pesan sobre sus formadores y sobre el programa en general. Por lo tanto, es un discurso sesgado que muestra que su modelo está construido sobre bases mucho más emocionales que teóricas y que por lo tanto, sólo con una mayor experiencia, ligada a una reflexión constante, a una lectura cuidadosa de la realidad y de las teorías existentes y a una construcción teórica, podrá ser conciente de la existencia de un modelo metodológico en sí mismo y refinarlo permanentemente.

¿Qué características tiene el modelo metodológico construido por el docente de idiomas recién egresado? El modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado presenta algunas características fundamentales que están muy asociadas con la personalidad de ellos mismos. Se reconoce fundamentalmente lo siguiente: en primer lugar, se hace mucho énfasis en involucrar elementos culturales en las prácticas de clase, asumiendo que el aprendiz estudia la lengua fundamentalmente para comunicarse. En ese sentido se cree que todos los que aprenden estarán en contacto real con el idioma en su contexto natural algún día. Es por ello que surge la segunda característica: el modelo metodológico de los docentes recién egresados buscan que sus prácticas de habla y las de sus estudiantes se den en simulaciones de contextos ideales que son los que éstos creen que sus estudiantes van a encontrar allí. Tercero, para los docentes recién egresados, todos aquellos que pretendan ser docentes de Inglés deben viajar a un país de habla inglesa para enfrentarse a situaciones reales de manejo del idioma y poder entender mejor la forma como funciona el idioma. Cuarto, el docente debe ser un guía que posibilita el trabajo sin que las clases giren en torno a él.

¿Cuál es la función del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado? Entendiendo como se dijo desde el comienzo que los docentes de idiomas recién egresados no son concientes de su modelo, se puede afirmar que el principal objetivo que se percibe en los informantes al mencionar ese estilo particular es el de darle identidad a su praxis. Hay un afán explícito por ganar reconocimiento y ese reconocimiento se alcanza a través de las propias prácticas. Es menester para ellos que todos sepan que son diferentes, que son los mejores, si requiere emplear el término. Es por esta razón que son tan abiertos a ser vistos en sus clases mientras enseñan; es por ello que quieren compartir sus experiencias con otros docentes y con los investigadores mismos; se siente únicos y poseedores de la verdad en cuanto a la enseñanza del Inglés.

¿Qué significado tienen los procesos didácticos, su propósito, la intencionalidad de los actores (docentes de idiomas recién egresados), la dinámica interna del proceso dentro del aula y la forma como se vinculan los factores sociales e institucionales en el modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado? Vale la pena resaltar que los docentes recién egresados son plenamente concientes de que existe una relación directa entre lo estudiado en el aula de clase y la ‘vida real’ (por llamarlo así). Desde esa perspectiva, la intencionalidad del docente por construir un proceso de aprendizaje coherente y centrado en el estudiante se hace mucho más evidente pero a la vez resulta muchísimo más fácil ponerlo en práctica. Los aprendizajes son significativos para los estudiantes y se facilita la transposición de los conocimientos estudiados en el aula de clase a aquellos conocimientos que el individuo necesita en su diario vivir, mediante el empleo de actividades que

hacen que el estudiante entienda que su universo no se construye solamente para el salón de clase sino que debe ser visto como un insumo para la configuración de la personalidad y para el enriquecimiento de su propio proyecto de vida.

¿Es el docente de idiomas recién egresado consciente de la existencia de ese modelo metodológico en él mismo? Ya se dijo al inicio de las conclusiones que el docente no es completamente conciente de si tiene o no un modelo metodológico. Pero queda de manifiesto a través de sus diálogos que si quiere asumir un comportamiento y unas características que podrían denominarse modelo metodológico. Sin embargo, al observar sus clases se puede evidenciar que lo que está haciendo permanentemente el docente es tratando de encontrarse en una profesión que no le ha brindado una formación pedagógica fuerte e importante y que tiene que recurrir a su sentido común, a sus experiencias y a sus ganas de salir adelante para configurarse como tal.

¿Cuáles son las interacciones maestro-estudiante y cómo se da la trasposición didáctica del Inglés en el aula de clase a partir del modelo metodológico del docente de idiomas recién egresado? Esta es una de las preguntas más interesantes que se encontró en el desarrollo de la investigación. Y lo es así porque se pudo establecer que los estudiantes juegan con varias posiciones en esas relaciones. Uno, buscan ser el docente y asumir su rol de una manera firme. Así, quieren que se les dé el estatus que la actividad laboral les otorga por derecho propio. Por esa razón buscan ser respetados, queridos y valorados por sus estudiantes. Dos, como acaban de concluir sus primeros estudios profesionales, sienten que conocen perfectamente la forma de actuar y de sentir de sus estudiantes y en esa medida, aprovechan dicha información para controlarlos y a la vez, para ayudarlos a aprender el idioma. De esta manera, su discurso metodológico (más que lo observado en sus prácticas) pretende demostrar que saben cuál es el mejor camino para que sus estudiantes puedan aprender más fácil y efectivamente. Tres, son concientes de que el aprendizaje del Inglés tiene un objetivo fundamental y es el de comunicarse en otro idioma y entender la cultura de otros. Así, su modelo metodológico se encamina en ayudar a los estudiantes a usar mucho más el Inglés para comunicarse con otros.

## 8. RECOMENDACIONES

Por la naturaleza de este estudio y por su misma intención, las recomendaciones aquí presentadas van dirigidas fundamentalmente a quienes tienen el control de los Programas de Licenciatura en Lenguas Modernas, particularmente de la Universidad del Cauca. Porque si bien es cierto que se trabajó con una comunidad de docentes de idiomas recién egresados, la configuración de sus representaciones del modelo metodológico están fundamentalmente mediadas por el papel que desempeña el formador de formadores y el programa de licenciatura. Podría decirse que el docente de idiomas es el producto de una empresa del conocimiento; y en ese sentido, la empresa es la responsable de mantener el control de la calidad de sus egresados y posibilitar espacios de acompañamiento para quienes han hecho parte de su historia, particularmente la historia reciente. Por lo tanto, se debe tener en cuenta lo siguiente:

Primero, mediante procedimientos sencillos pero efectivos, el Programa de Lenguas Modernas debe garantizar que se mantenga un contacto permanente con los docentes recién egresados para que éstos no se aislen tanto de la Universidad y puedan recibir acompañamiento y asesoría constantemente. Se requiere que la Licenciatura se rediseñe de tal manera que no aisle al docente sino que por el contrario, promueva una imagen tan positiva y de calidad que los docentes se sientan atraídos por mantenerse en contacto con su programa de formación. Se pueden diseñar unas estrategias simples que permitan acercar las dos partes mediante reuniones constantes, seminarios de actualización y profundización con base en las necesidades e intereses de los recién egresados, programas de investigación y programas de formación avanzada como especializaciones con diversos énfasis, maestrías y doctorados. De otra parte, se debe procurar mejorar la imagen del formador de formadores para que el docente recién egresado quiera regresar a escuchar a sus profesores y no que huya espantado como casi siempre lo hace.

Segundo, el Programa de Lenguas Modernas debe desarrollar un serio proceso de autoevaluación que le permita escuchar las voces de los docentes recién egresados (y todos aquellos que quieran aportar). Todo programa de formación de docentes debe centrar sus esfuerzos en procesos de autoevaluación porque mediante la reflexión constante y el aprovechamiento del talento humano disponible en los espacios académicos, se puede redefinir el papel del Programa y establecer claramente indicadores de calidad que ayuden a mejorar permanentemente. Con diagnósticos efectivos realizados a conciencia, se pueden establecer acciones concretas que ayuden a generar políticas de mejoramiento y que transformen la imagen y las acciones de formación del programa.

Tercero, uno de los aspectos más cuestionados es la negligencia de muchos docentes cuando se le pide que examinen sus procesos de enseñanza-aprendizaje y cuando se les muestra que su nivel académico y manejo de la lengua se pueden quedar o se quedaron relegados. Entonces, el programa y la facultad deben generar un plan estratégico de mejoramiento y cualificación de sus docentes que obligue a éstos a someterse a pruebas internacionales que determinen el nivel de Inglés real; que establezca programas de intercambio con docentes de otros países y otras universidades de Colombia y que desarrolle seminarios de actualización permanente. Abrir programas de maestría y doctorado será una obligación si se quiere cambiar esa imagen de estancamiento y letargo académico que vive el programa. Con éstos, necesariamente se buscará que quienes no estén a la altura de programas de formación avanzada, los tomen y luego sirvan de multiplicadores.

Cuarto, la Universidad debe realizar alianzas estratégicas con las instituciones educativas de la ciudad y la región que permitan ayudar a construir los programas de Inglés de las escuelas y colegios. Mediante este tipo de alianzas, el Programa de Licenciatura recuperará el prestigio como la instancia máxima de formación de docentes y establecerá puentes reales para observar lo que sus egresados hacen cuando concluyen sus estudios e inician sus actividades laborales. Estos convenios también facilitarán que el Programa ejerza algún tipo de control en la forma como se está enseñando Inglés en las instituciones públicas y privadas de la ciudad y la región para que esa imagen de pérdida del tiempo que se asume cuando se habla de estudiar Inglés en la escuela básica y media sea abolida.

## BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, Pablo Enrique and CAMACHO, Sandra Ximena. AUTONOMOUS MANAGEMENT – AUTONOMOUS LEARNING. En: 22nd English Language Teaching Symposium. (22 : 2002 : Bogotá D. C.). Ponencias del 22do. Simposio para la Enseñanza del Idioma Inglés. Bogotá D. C. Centro Colombo-Americano, 2002.

APUNTES PERSONALES de Pablo Enrique Acosta Acosta, Docente Universidad del Cauca. Popayán, 2002.

ALVARADO, Sara Victoria y Otros. Procesos de construcción teórica, métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. Módulo 2 – Conceptualización. Serie Postgrado, Área Investigación. CINDE, 1998. Página 61.

CHICA, Carlos A. MAESTROS: Con ojos de niño. En, Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano. PNUD. TM Editores. Bogotá D. C., 1998.

DELGADO, Ricardo y otros. Los procesos de construcción de la inteligencia humana y la solución de problemas. Módulo de Desarrollo Humano 4. CINDE, Manizales.

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS. Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca. Popayán, 2001.

DE TEZANOS, Araceli. Una Etnografía de la Etnografía. Colección pedagogía S. XXI. Ediciones Antropos. Página 146.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Tomo Y, página 596.

DURRELL, Lawrence. En: El Libro de la Imaginación. Edmundo Valdés. Novena Reimpresión. México D. F. Colección Popular, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 253.

FLOREZ, Ochoa, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. McGraw Hill. Bogotá D. C., 1994.

FREEMAN, D. Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Teacher Education. TESOL QUARTERLY. 1989, 23 (1): 27-46.

GAITÁN LEYVA, Alfredo. El análisis cualitativo del discurso. En: II seminario nacional de investigación cualitativa. Memorias. Sabaneta. CINDE, 1994. Página 29.

GOETZ Y LECOMPTE. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Página 134

GRAN DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Programa Educativo Visual. Bogotá, sin año. p. 541.

GUILLES, Herbert. Confucianism and its Rivals. En: El Libro de la Imaginación. Edmundo Valdés. Novena Reimpresión. México D. F. Colección Popular, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 124.

JONASEN, D.H., Peck, K.L. and Wilson, B.G. (1999). Learning with technology: A constructivist perspective. Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing. En: ACOSTA, Pablo Enrique and CAMACHO, Sandra Ximena. AUTONOMOUS MANAGEMENT – AUTONOMOUS LEARNING. En: 22nd English Language Teaching Symposium. (22 : 2002 : Bogotá D. C.). Ponencias del 22do. Simposio para la Enseñanza del Idioma Inglés. Bogotá D. C. Centro Colombo-Americano, 2002.

KITAO, Kathleen and KITAO, Kenji. The History of English Teaching Methodology. Disponible en: <http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/tesl-his.htm>

LUNA C., María Teresa. La aproximación comprensiva a los textos – algunos problemas que plantea el análisis. Sabaneta, 1999 En: Análisis cualitativo de la información. CINDE, Manizales, 2001.

MARTINEZ M., Miguel. La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-Práctico. Círculo de lectura alternativa Ltda. Bogotá, 2000.

MASSONNAT, Jean. Producir Datos. En: Técnicas de investigación en ciencias sociales. Narcea S. A. De Ediciones. Madrid, 1989.

MOSCOVICI, Serge. El psicoanálisis, su imagen y su público. 1979.

PERNER, Josef. Comprender la Mente Representacional. Cognición y Desarrollo Humano. Editorial Paidós. 1992. Barcelona.

RAMÍREZ, Rico, Usuardo. “Características de los Estudiantes del Programa de Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca” Comunicado D-187 de la decanatura de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca. 2001.

RICHARDS, Jack C. & LESLEY, Tay. New Interchange. English for international communication. Cambridge University Press. Cambridge, UK. 2000.

RODRÍGUEZ GÓMEZ Y OTROS. Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe, 1996. Página 34.

THANASOULAS, Dimitrios. The changing winds and shifting sands of the history of English Language Teaching. Disponible en: [http://teachers.englishclub/articles/The\\_changing\\_winds.htm](http://teachers.englishclub/articles/The_changing_winds.htm)

WOODS, P. Observación. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós Ibérica. 1987.

## ANEXO A: GUÍA PARA LAS OBSERVACIONES

El hecho de observar a los informantes clave en el momento en que éstos están desarrollando su práctica laboral, ofrece elementos enriquecedores que permiten hacer una reconstrucción de los elementos que están presentes en sus prácticas. Este documento está dividido en varias partes. El primer elemento se refiere a las *consideraciones generales para las observaciones*; el segundo es la *estructura interna de la observación*; el tercero es la *ficha de observación*; el cuarto es la ficha para determinar los *rasgos iniciales del método* y el último es la *ficha inicial de análisis*.

### CONSIDERACIONES PARA LAS OBSERVACIONES

- Generalidades
- Para el docente
- Para los estudiantes
- Instrumentos a utilizar

#### GENERALIDADES

La sensibilidad será el elemento fundamental a tener en cuenta cada vez que se visite un escenario para su observación. Ésta es una actividad que además de ser gratificante, es oportuna para redescubrir aquello que por ser cotidiano, se puede haber dejado en el olvido, porque necesitamos “maravillarnos” con las cosas que creemos que son pequeñas e insignificantes. Así pues, se intentará registrar todos los detalles que constituyan y hagan parte del escenario observado, tratando de ser lo más fiel posible a los hechos y situaciones, tal y como se presenten en cada tarea de observación.

#### PARA EL DOCENTE

El docente será informado del día en el que se visitará para ser observado. Ello tiene como propósito no indisponer a los informantes clave y prevenirlos frente a la labor de esta investigación. Como ya se ha discutido y acordado el uso de la videocámara, el observador dispondrá los equipos de filmación antes del inicio de clase, para que el desarrollo de la misma conserve su curso y proceso normal. En el evento de que el docente pueda sentirse incómodo por algo que suceda dentro de la clase cuando ésta esté siendo grabada, se tendrá en cuenta sus sugerencias, e incluso, si así lo pide, suspender el trabajo de grabación y/o observación.

#### PARA LOS ESTUDIANTES

Se le pedirá al docente que informe a los estudiantes que esporádicamente tendrán la visita de un observador que está desarrollando un proyecto de investigación con los docentes. Se debe aclarar que en ningún momento se está poniendo a prueba algún procedimiento metodológico (esta situación podría traerle dificultades a los docentes). Se busca que los estudiantes, además de no sentirse incómodos con la presencia del observador y sus equipos de grabación, pueda desarrollar sus clases de manera natural y espontánea.

#### INSTRUMENTOS A UTILIZAR

Cámara de video, grabadora de audio, cámara fotográfica, fichas de observación.

**ANEXO B: FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASES**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**REPRESENTACIONES DEL MODELO METODOLÓGICO DEL DOCENTE DE  
IDIOMAS RECIÉN EGRESADO: UNA ETNOGRAFÍA DE SUS VIVENCIAS**

**Investigador: Pablo Enrique Acosta Acosta**

**FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE**

**DOCENTE:** \_\_\_\_\_ **SESIÓN No.** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_  
**OBSERVADOR:** \_\_\_\_\_ **LUGAR:** \_\_\_\_\_ **HORA:** \_\_\_\_\_

*Información para completar por el observador.*

**MAPA INICIAL DE LA CLASE**

<b>MAPA INICIAL DE LA CLASE</b>

<b>ASISTENTES A LA CLASE</b>	
<b>DESCRIPCIÓN GENERAL DEL LUGAR Y EL AMBIENTE</b>	
<b>TRANSCRIPCIÓN DE LOS DISCURSOS DE CLASE</b>	
<b>Esquema para la Transcripción</b>	<b>Símbolos a Emplear</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hora / Tiempo</li> <li>2. Hablante</li> <li>3. Lo que dice</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. DE TRANSCRIPCIÓN: /entre barras inclinadas/ = notas del observador; (... entre paréntesis) = no se entiende o no se puede recuperar la información); -interrupción externa en la clase-</li> <li>2. SÍMBOLOS DE AYUDA:</li> </ol>

**ANEXO C: FICHA PARA CONSIGNAR LOS RASGOS INICIALES DEL MÉTODO**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**REPRESENTACIONES DEL MODELO METODOLÓGICO DEL DOCENTE DE  
IDIOMAS RECIÉN EGRESADO: UNA ETNOGRAFÍA DE SUS VIVENCIAS**

**Investigador: Pablo Enrique Acosta Acosta**

**RASGOS INICIALES DEL MÉTODO**

Esta ficha tiene como finalidad establecer los primeros indicios de posesión de un método por parte de los docentes recién egresados.

**DOCENTE:** \_\_\_\_\_

No. DE SESIONES \_\_\_\_\_

<b>1. DESARROLLO DE LAS CLASES</b>		
<i>ITEM</i>	<i>PREGUNTA GUÍA</i>	<i>EJEMPLOS / EVIDENCIAS</i>
INICIO DE CLASE	¿Cómo inicia el docente sus clases?	
OBJETIVOS	¿Presenta el docente los objetivos de la clase? ¿Cómo los presenta?	
PRESENTACIÓN DE TEMAS	¿Cómo introduce el docente los temas en clase?	
DESARROLLO DE CLASE	¿Cómo desarrolla sus clases el docente?	

VERIFICACIÓN DE APRENDIZAJE	¿Utiliza el docente algún sistema de verificación de aprendizaje con sus estudiantes? ¿Cuál?	
REFUERZO	¿Refuerza el aprendizaje? ¿De qué manera?	
TAREAS / EJERCICIOS	¿Propone el docente tareas o ejercicios complementarios? ¿Verifica su desarrollo?	
EVALUACIÓN	¿Qué mecanismos emplea el docente para evaluar a sus estudiantes?	
<b>2. ASPECTOS TÍPICOS DEL MODELO METODOLÓGICO DEL DOCENTE</b>		

## **ANEXO D: GUÍA DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS**

### **UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

#### **REPRESENTACIONES DEL MODELO METODOLÓGICO DEL DOCENTE DE IDIOMAS RECIÉN EGRESADO: UNA ETNOGRAFÍA DE SUS VIVENCIAS**

**Investigador: Pablo Enrique Acosta Acosta**

Teniendo en cuenta que la relación que se vive con los Informantes clave es cordial, amigable, de mucha confianza, puede ofrecer mayor seguridad, y posibilitar un ejercicio de “igual a igual” en el que los informantes no sientan que están siendo evaluados. Desde un comienzo pretendo establecer claramente que yo, como investigador, sólo los guiaré para que me cuenten lo que es.

El primer proceso de las entrevistas será individual, en un lugar tranquilo, sin interferencias, y con sesiones aproximadamente entre 30 minutos y una hora. Ello porque el desplazamiento de los informantes no se justifica para ejercicios inferiores y teniendo en cuenta que las ocupaciones de los informantes nos obligan a optimizar el tiempo. Las entrevistas serán video grabadas, con el ánimo de poder volver a ellas tantas veces como sea necesario, y con el propósito de tener documentos que soporten la investigación y a la vez, sirvan de material para la reconstrucción de las vivencias de los docentes recién egresados.

El ejercicio de entrevistar a los informantes tiene como propósito escucharlos hablar de lo que hacen en su mundo laboral, ligado a la Enseñanza del Inglés. Es por ello que el tipo de preguntas aquí formuladas, más que preguntas se convertirán en invitaciones a compartir sus sensaciones, sentimientos, ideas, etc., en torno al tema ya mencionado. Como se trata de Entrevistas Semiestructuradas, se tendrá una lista bastante amplia de cuestionamientos que serán el punto de partida para las conversaciones, pero que en ningún caso podrán superar las intenciones de los informantes y lo que se quieran compartir en sus discursos.

La guía comprende las siguientes pautas de desarrollo. Es de anotar que en medio de las preguntas se insistirá permanentemente en enunciados como los siguientes:

“Sígueme contando”

“¿Qué más?”

“¿No te acuerdas de nada más?”

“¿Hay algo importante que no hayas mencionado?”

“¿Crees que quieres decir algo más?”

Etc.

## ANEXO E: ESTRUCTURA INTERNA DE LA ENTREVISTA

### UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

#### REPRESENTACIONES DEL MODELO METODOLÓGICO DEL DOCENTE DE IDIOMAS RECIÉN EGRESADO: UNA ETNOGRAFÍA DE SUS VIVENCIAS

Investigador: Pablo Enrique Acosta Acosta

#### ESTRUCTURA INTERNA DE LA ENTREVISTA

A continuación se presenta el esquema general inicial considerado para tener en cuenta durante el desarrollo de la entrevista. Se debe entender que éste corresponde a la primera aproximación por construir los elementos mínimos que debe tener un Modelo Metodológico para la enseñanza del inglés. Las preguntas que se formulen en la entrevista deberán corresponder a una aproximación por construir, desde los informantes clave, respuestas o información acerca de la estructura misma. También vale anotar que esta estructura será el punto de partida, como es lógico, para el desarrollo de las observaciones.

ASPECTO	ITEMS	ESPECIFICIDAD
<b>1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	Naturaleza del Lenguaje	
	Naturaleza del Aprendizaje de una Lengua.	Generalidades Componente afectivo
<b>2. PLAN CURRICULAR</b>	Objetivos	
	Contenido programático	
	Enseñanza de los Componentes de una Lengua	Sonidos Vocabulario Gramática
	Enseñanza de las Habilidades en el manejo de una Lengua	Comprensión Auditiva Expresión Oral Comprensión Lectora Composición Escrita
	La Cultura	
	Los Materiales de Clase	El Texto Guía Diseño Propio
	Papel de la Lengua Nativa	En las Explicaciones En la Presentación de temas
	Papel del Estudiante	
	Papel del Profesor	
	Tratamiento de los Errores	
	La Evaluación	
<b>3. PROCEDIMIENTOS</b>	Técnicas Típicas del Método	
	Procedimiento de una Lección	

## **ANEXO F: LIBRETO PARA LA ENTREVISTA**

### **UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

#### **REPRESENTACIONES DEL MODELO METODOLÓGICO DEL DOCENTE DE IDIOMAS RECIÉN EGRESADO: UNA ETNOGRAFÍA DE SUS VIVENCIAS**

**Investigador: Pablo Enrique Acosta Acosta**

#### **LIBRETO PARA LA ENTREVISTA**

Investigador: Hola X, ¿Cómo estás?

X:

Investigador: Gracias por la oportunidad que me ofreces de compartir contigo este espacio tan interesante.

X:

Investigador: ¿Podrías contarme algo acerca de quien eres tu?

X:

Investigador: ¿Has viajado a algún país de habla inglesa? ¿Cuál? ¿Cómo fue esa experiencia?

X:

Investigador: Vamos a hablar del trabajo de enseñar inglés. ¿Okay?

X:

Investigador: ¿Cómo llegaste a ser profesora de Inglés?

X:

Investigador: ¿Cuál es la percepción que tienes del programa que estudiaste? ¿De la Universidad? ¿De tus docentes?

X:

Investigador: ¿Cuánto hace que estás enseñando inglés?

X:

Investigador: ¿Cómo ha sido esa experiencia?

X:

Investigador: ¿Con qué edades has trabajado?

X:

Investigador: ¿Con cuál te sientes más a gusto?

X:

Investigador: ¿Cómo es tu relación con los estudiantes?

X:

Investigador: ¿Qué te atrae de la enseñanza del inglés?

X:

Investigador: ¿Qué es lo que más disfrutas de tus clases?

X:

Investigador: ¿Qué es lo que te molesta de tus clases?

X:

Investigador: ¿Qué te molesta de la enseñanza del inglés?

X:

Investigador: ¿Cómo es una clase tuya?

X:  
Investigador: ¿Hay algún tipo de preparación? ¿En qué te basas? ¿Qué te propones con ello?  
X:  
Investigador: ¿Reconoces en ti un estilo para enseñar? ¿Cómo es?  
X:  
Investigador: ¿Cómo influyó la metodología de tus docentes en tu forma de orientar las clases?  
X:  
Investigador: ¿Qué influencia tiene la teoría estudiada en tu carrera en el desarrollo de tus clases?  
X:  
Investigador: ¿Cómo influyo en tu metodología el haber estado en el exterior?  
X:  
Investigador: ¿Cómo crees que te ven los estudiantes?  
X:  
Investigador: ¿Cómo crees que te ven los colegas?  
X:  
Investigador: ¿Cómo crees que te ve tu jefe?  
X:  
Investigador: ¿Qué esperas de tus estudiantes?  
X:  
Investigador: ¿Qué esperas de ti misma como docente?  
X:  
Investigador: ¿Tienes metas trazadas en el campo de la enseñanza del inglés?  
X:  
Investigador: ¿Qué te propones al enseñar inglés? ¿Al llegar a un salón de clase?  
X:  
Investigador: ¿Cómo te gustan las clases?  
X:  
Investigador: ¿Tienes alguna forma para/de clasificar las clases?  
X:  
Investigador: ¿Qué usas para desarrollar tus clases?  
X:  
Investigador: ¿Cuál es tu percepción del texto guía?  
X:  
Investigador: ¿Cuál es tu relación con el texto?  
X:  
Investigador: ¿Si no tuvieras texto guía, qué materiales utilizarías para tus clases?  
X:  
Investigador: ¿Cómo es el lenguaje que empleas en las clases?  
X:  
Investigador: ¿Cuánto inglés hablas en tus clases?  
X:  
Investigador: ¿Qué dices en ellas? ¿Tienes expresiones típicas que empleas en clase?  
X:  
Investigador: ¿Cómo evalúas a tus estudiantes?  
X:  
Investigador: ¿Cómo evalúas tus clases?  
X:  
Investigador: ¿Con qué frecuencia evalúas tu trabajo y el de tus estudiantes?  
X:

Investigador: ¿De qué te vales para juzgar tus clases?

X:

Investigador: ¿Cuál es el rol de las tareas/trabajo extra para ti??

X:

Investigador: ¿Por qué sigues siendo profesora de Inglés?

X:

Investigador: ¿Qué te gustaría compartir en esta entrevista que yo no te haya preguntado? o ¿Qué pregunta te hubiera gustado que yo te hiciera?

X:

**ANEXO G: FICHA PARA EL REGISTRO DE ENTREVISTAS**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**REPRESENTACIONES DEL MODELO METODOLÓGICO DEL DOCENTE DE  
IDIOMAS RECIÉN EGRESADO: UNA ETNOGRAFÍA DE SUS VIVENCIAS**

**Investigador: Pablo Enrique Acosta Acosta**

**FICHA PARA EL REGISTRO DE ENTREVISTAS**

<b>TRANSCRIPCIÓN DE LOS DISCURSOS DE LA ENTREVISTA</b>	
<b>Esquema para la Transcripción</b>	<b>Símbolos a Emplear</b>
4. Tiempo 5. Nombre del Interlocutor 6. Discurso del Interlocutor	3. DE TRANSCRIPCIÓN: /entre barras inclinadas/ = notas del observador; (... entre paréntesis) = no se entiende o no se puede recuperar la información); -interrupción externa en la clase- 4. SÍMBOLOS DE AYUDA: