

**PERCEPCIONES DE DOCENTES DE INGLÉS SOBRE SU
PRIMERA EXPERIENCIA LABORAL EN COLEGIOS DE LA CIUDAD
DE CALI**

ROBERT FREY NUÑEZ

WISTONG VALENCIA

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de ciencias del Lenguaje
Lenguas extranjeras
Santiago de Cali
2018**



**PERCEPCIONES DE DOCENTES DE INGLÉS SOBRE SU
PRIMERA EXPERIENCIA LABORAL EN COLEGIOS DE LA CIUDAD
DE CALI**

ROBERT FREY NUÑEZ

WISTONG VALENCIA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
Licenciado en Lenguas Extranjeras

Trabajo dirigido por:

Carlos Alberto Mayora.

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LENGUAS EXTRANJERAS
Santiago de Cali
2018



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	1
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	8
Planteamiento del problema	8
Objetivos	9
Justificación	10
Antecedentes	11
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	19
La enseñanza del inglés.....	20
Situación de la enseñanza del inglés en Colombia.....	25
Perfil del licenciado de lenguas extranjeras	29
Tendencias en la formación de licenciados	34
Retos del nuevo docente.....	39
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	42
Tipo y diseño de investigación	42
Descripción de los casos y muestreo.....	42
Técnicas de recolección de datos.....	46
Procedimientos de recolección de datos	47
Análisis de los datos	48
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	50

Descripción de la primera experiencia laboral.....	52
Relación entre la formación académica y el primer año de experiencia laboral	72
Recomendaciones de los docentes entrevistados.....	86
CONCLUSIONES.....	97
REFERENCIAS	105
ANEXOS.....	111

RESUMEN

El presente estudio busca describir las percepciones de docentes de inglés en su primer año de experiencia laboral, ya sea que estén en los últimos semestres de formación (*pre-service teachers*) o recién graduados (*novice teachers*). La investigación tiene enfoque cualitativo, alcance descriptivo y está enmarcada en un diseño de estudios de casos múltiple. La estrategia para la elección de la muestra fue el muestreo razonado por criterios. El grupo de informantes estuvo compuesto por 10 docentes (5 hombres y 5 mujeres, 8 estudiantes o egresados de la Universidad del Valle y 2 graduados de la Universidad Santiago de Cali, con edades entre 22 y 33 años), quienes cumplían con el criterio de estar en su primera experiencia laboral formal y no tener más de un año de experiencia. Como principal técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semi-estructurada. A partir de las respuestas de los informantes se encontró que para muchos, la primera experiencia laboral es gratificante y desafiante a la vez, pues durante esta experiencia se viven eventos y sentimientos negativos y positivos, frustrantes y satisfactorios. Existe también una percepción generalizada entre los informantes de que la formación académica recibida en la universidad aporta solo parcialmente a su desempeño docente en el campo, pues se encuentran muchos casos, situaciones y responsabilidades para las cuales los nuevos docentes, ya sea que estén aún en formación o recientemente egresados, sienten que la universidad no los preparó. Entre algunas de las problemáticas enfrentadas que reportaron más frecuentemente los informantes se tiene el manejo de la convivencia, el trato con estudiantes con necesidades especiales, las relaciones con padres de familia o acudientes, el llenado de formatos y la atención a funciones administrativas y el conocimiento sobre legislación educativa. Con base en la experiencia laboral vivida, los participantes hicieron algunas sugerencias a los programas de licenciatura en lenguas extranjeras en cuanto a lo que ellos consideran se debe reforzar, cambiar y en algunos casos incluir. Se destaca que la mayoría de los participantes consideran que hay mucha teoría y poca práctica; sugieren que la práctica docente se inicie más temprano en la carrera y con una mayor duración, que se promueva el conocimiento de deberes propios de los docentes como orientación de grupo, formación en valores y competencias ciudadanas, conocimiento de formatos (como observador del alumno, por ejemplo), registro de clase, planeación, Derechos Básicos de Aprendizaje, entre otros.

ABSTRACT

This study seeks to describe the perceptions of pre-service and novice English teachers in their first year of work experience. The research is a field study of qualitative approach, descriptive scope and framed in a multiple case studies design. The strategy for the selection of the sample was the reasoned sampling by criteria. The group of informants was composed of 10 teachers (5 men and 5 women, 8 students or graduates from Universidad del Valle and 2 graduates from Universidad Santiago de Cali, aged between 22 and 33 years) who met the criterion of being in their first formal work experience and not having more than one year of experience. The semi-structured interview was used as the main data collection technique. From the responses of the informants it was found that for many, the first working experience is rewarding and challenging at the same time, because during this experience negative and positive, frustrating and satisfying events and feelings are experienced. There is also a widespread perception among the informants that the academic training received in the university contributes only partially to their teaching performance in the field, since there are many cases, situations and responsibilities for which the new teachers, whether pre-service or novice, feel that the university did not prepare them for. Among some of the most frequently reported problems confronted by informants is the handling of discipline and disruptive behavior, dealing with students with special needs, relationships with parents or guardians, filling out forms and attention to administrative functions and knowledge on educational legislation. Based on their work experience, the participants made some suggestions to the teaching programs in foreign languages as to what they consider should be reinforced, changed and in some cases included. It is emphasized that most of the participants consider that theory outweighs practice; it was also suggested that the practicum be initiated earlier in the career and with a longer duration, that the knowledge of teachers' proper duties be promoted including group orientation, training in values and citizenship, knowledge of formats such as the class diary or log, planning formats, Basic Learning Rights among others.

INTRODUCCIÓN

En el primer año de vida laboral, los docentes de lenguas extranjeras (LE) enfrentan una serie de retos asociados, en gran medida, con su falta de experiencia. En conversaciones con colegas que se están iniciando en la labor docente, se evidencia de manera predominante las siguientes problemáticas: manejar grupos grandes, lidiar con actitudes propias de la edad de algunos estudiantes (especialmente el caso de adolescentes), completar formatos y procedimientos administrativos propios de las instituciones, y enfrentar el miedo e inseguridad hacia el hecho de no tener herramientas necesarias para enfrentar situaciones nuevas, en este caso, el aula de clase.

En la ciudad de Cali, Colombia, al igual que en el resto del país, ha habido en años recientes un aumento en el número de colegios privados bilingües o de intensificación que hacen énfasis en ofrecer programas de inglés especiales con una mayor intensidad horaria. Este fenómeno se debe, en parte, a las políticas educativas nacionales que han ubicado al bilingüismo, entendido como el manejo del idioma inglés, como una de las principales metas educativas y de desarrollo económico del país. Muchos de estos colegios contratan a egresados de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras o a los estudiantes de los últimos semestres. A los docentes del primer grupo (recién egresados) los denominaremos en este trabajo docentes novatos (tomando el término en inglés *novice teachers*) y al segundo grupo lo denominaremos docentes en formación (adaptando el término *pre-service teachers* del inglés). Estas dos poblaciones de docentes son grupos que han sido ampliamente investigados en diferentes contextos educativos, pero la investigación en el contexto específico de la ciudad

de Cali es escasa. Según Richards (1998), hay seis grandes campos de conocimiento que se consideran la base que debe poseer todo profesor de LE:

- Teorías sobre la enseñanza.
- Desarrollo de las destrezas y competencias docentes.
- Desarrollo de la competencia comunicativa en la LE.
- Conocimiento del contenido de las asignaturas de la especialidad: inglés, morfosintaxis, fonética.
- Aspectos culturales de la LE.
- Didáctica de la literatura en LE.
- Conocimiento psicopedagógico y didáctico que fundamentan la toma de decisiones.
- Conocimiento del contexto escolar y Conocimiento práctico.

Los programas de formación de licenciados de LE están estructurados de tal manera que proveen a los futuros licenciados los conocimientos y competencias en estos campos. Sin embargo, parece existir la percepción de que la formación académica da más peso al saber teórico y no tanto al saber práctico y procedimental de la enseñanza. De hecho, en la resolución 02041 del 03 de febrero de 2016, se reformaron las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado de dichos programas. En esta reforma, el Ministerio de Educación impuso que los programas académicos que forman licenciados en cualquier área deben incluir un mínimo de 40 créditos presenciales de práctica pedagógica. Esta decisión parece sugerir que desde el gobierno central existe la visión de que los programas de licenciatura necesitan ofrecer más horas de práctica a sus egresados.

Considerando lo antes expresado, queremos indagar e ir más allá para conocer la percepción de los docentes de LE con poca experiencia (tanto docentes en formación como docentes novatos) con relación a su primera experiencia laboral en colegios y fuera de la práctica docente. Concretamente nos interesa identificar las situaciones problemáticas que enfrentan, cómo reaccionan a éstas, y cómo perciben que su formación académica los prepara o no para dichas situaciones. Aunque existen varios estudios nacionales e internacionales sobre las percepciones de docentes en sus primeros años de experiencia, muchos se han concentrado o bien sólo en docentes en formación en el marco de la práctica pedagógica (Castañeda-Trujillo & Aguirre-Hernández, 2018; Smith & Lev-Ari, 2005; Zheng, 2009) o en los docentes novatos (Akcan, 2016; Arizmendi Tejeda, Gillings de González, & López Martínez, 2016; Farahnaz & Valeo, 2012; Farrell, 2006), mientras que en nuestro estudio abordamos ambas poblaciones. Por otro lado, los estudios con esta población de docentes en el contexto Caleño son pocos y resulta vital explorarlos dado el auge del inglés y de la formación docente en la ciudad. Esperamos, a partir de la presente investigación, tener una visión más amplia de perspectivas que sirvan de insumo para realizar propuestas que apunten a minimizar algunas situaciones problema en el inicio de la profesión como docente de LE. Esperamos que este proyecto aporte de manera positiva al mejoramiento de la formación del profesor de idiomas partiendo de las percepciones recolectadas en la presente investigación.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

El inicio de la vida laboral de un docente de LE es, por lo general, un momento decisivo que hace cuestionar al recién graduado si eligió bien la carrera de su vida o no, ya que es aquí donde se enfrenta a múltiples dificultades que son inherentes a la profesión. Según Ochoa y Cueva (2014) “los maestros principiantes a menudo enfrentan múltiples problemas debido a su poca experiencia y a la falta de relación entre el proceso de formación universitaria y la vida profesional, entre las cuales, en muchas ocasiones, hay un abismo” (p. 4). El abismo al que se refieren los citados autores lo hemos percibido en nuestra propia experiencia laboral y también la hemos evidenciado en conversaciones informales con otros compañeros de trabajo que aún están cursando sus estudios universitarios o que los han culminado justo antes de iniciar labores en un colegio. De otra parte, en las reuniones que realiza la coordinación de prácticas docentes del programa de licenciatura en lenguas extranjeras inglés y francés de la Universidad del Valle con los estudiantes desarrollando su práctica, es tema recurrente la sensación de que el conocimiento teórico recibido suele ser insuficiente para manejar la complejidad del aula.

De allí han surgido una serie de cuestionamientos e interrogantes con respecto a la formación de los docentes en la ciudad de Cali. Por una parte, se observa que es poco lo que se conoce con respecto a cómo perciben y construyen los estudiantes y egresados de programas académicos de la ciudad esa primera experiencia laboral, ya separada del marco de la formación académica. Por otra parte, nos cuestionamos si en realidad existe un vacío entre lo que se enseña a nivel teórico en los programas de formación y lo que los docentes con poca

experiencia viven durante ese primer año de trabajo y si dicho vacío es una percepción compartida. Estas inquietudes nos han llevado a plantearnos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de docentes de poca experiencia (docentes novatos y en formación) con respecto a su primera experiencia laboral y a la contribución de su formación académica para lidiar con dicha experiencia?

Objetivos

Con el fin de responder el interrogante de investigación antes planteado, formulamos los siguientes objetivos.

Objetivo General

Identificar y analizar las percepciones de docentes novatos y docentes en formación con respecto a su primera experiencia laboral enseñando inglés y determinar cuál es la contribución percibida de su formación académica para lidiar con dicha experiencia.

Objetivos específicos

- Describir la experiencia del primer año de trabajo de un grupo de docentes de inglés novatos en la ciudad de Cali a partir de sus percepciones.
- Describir la experiencia del primer año de trabajo de un grupo de docentes de inglés en formación en la ciudad de Cali a partir de sus percepciones.
- Determinar la percepción de la población docente antes descrita respecto a la contribución de su formación académica en su desempeño como docentes en su primer año de trabajo.

Justificación

Esta investigación se lleva a cabo teniendo en cuenta la problemática que viven algunos de los licenciados en LE recién egresados, o a punto de graduarse, en su primer año cuando inician su vida laboral en una institución educativa. Consideramos que el aporte de este trabajo será principalmente en el terreno práctico. Por una parte, esperamos que una mejor descripción del primer año de experiencia laboral de los docentes en el contexto caleño contribuya a comprender el fenómeno de apropiación de una identidad profesional en docentes en formación y docentes novatos. Si bien, como ya señalamos, existe mucha investigación nacional e internacional sobre este proceso, no conocemos estudios en esa línea específicamente en la ciudad de Cali. Esta ciudad es particularmente importante por ser sede de la Universidad del Valle, una de las universidades más importantes del país y con uno de los programas de formación de licenciados en LE de mayor tradición y reconocimiento. La ciudad de Cali es además importante por sus características sociales y demográficas, siendo una de las más grandes del país. Debemos decir, sin embargo, que nuestro estudio no se limita exclusivamente a estudiantes o egresados de la Universidad del Valle.

Otra contribución de nuestro estudio es en el plano del diseño de políticas y planes curriculares para la formación de licenciados de LE. En los años 2016 y 2017, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promulgó dos controversiales resoluciones para mejorar las condiciones de calidad de los programas de licenciatura. En el país existe una crisis educativa manifiesta en los resultados de exámenes internacionales como las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). En la enseñanza del inglés, los reportes sobre desempeño en exámenes estandarizados de inglés nacionales e internacionales

muestran que el progreso en dominio de esta lengua ha sido escaso (Alonso, Díaz, Martínez, Mayora, Moreno, Ochoa y Roldán, 2017; Education first, 2016; MEN, 2014). Aunque muchos son los factores que contribuyen a esta crisis, el MEN considera que una de las principales causas es el desempeño docente, y en consecuencia, apuesta a modificar los programas de formación. Los resultados que hemos tenido pueden aportar al debate de la formación docente y servir de base para más investigaciones que nutran la discusión sobre cómo deben formarse los docentes, la pertinencia de los componentes que conforman el perfil del docente de LE y el diseño de reformas curriculares fundamentadas en la investigación.

Finalmente, consideramos que de la descripción de la experiencia laboral de los docentes que participaron en nuestra investigación también se pueda derivar conocimiento y recomendaciones para aquellos docentes que están próximos o a enfrentar su primera experiencia laboral. Consideramos que no hay nada mejor que la experiencias de pares para entender la realidad educativa y creemos que de este modo los futuros docentes podrán estar mejor preparados para enfrentar el futuro profesional que los espera.

Antecedentes

En este apartado reseñamos brevemente algunos estudios previos en el área de percepciones y representaciones de docentes de inglés novatos y en formación, con especial énfasis en los abordajes metodológicos y en las conclusiones encontradas. Esto con el fin de enmarcar nuestro estudio en el campo de los estudios de la formación docente en LE y el área de cognición del docente. Los trabajos reseñados se presentarán en orden cronológico.

Uno de los primeros trabajos que encontramos en esta línea es la

investigación de Barkhuizen (1997) quien indagó sobre los problemas que estudiantes de licenciatura de inglés como lengua extranjera en Sudáfrica anticipaban tener al iniciar su vida laboral. Los participantes fueron 112 estudiantes de licenciatura en LE de los programas de tres universidades diferentes. Ante la pregunta “¿qué es lo que más te preocupa de graduarte como profesor de inglés?” la mayoría manifestó preocupaciones relacionadas con los estudiantes (bajo nivel de competencia en la lengua, actitudes hacia el inglés, interferencia de la lengua materna), inseguridad sobre su propio desempeño o efectividad (nivel de lengua insuficiente para enseñar, carencia de experiencia y estrategias para una docencia efectiva) y variables contextuales que involucraban falta de recursos, materiales, infraestructura inadecuada y carencia de oportunidades para que los estudiantes practicara el inglés fuera de la clase. Con menor frecuencia se reportaron como preocupaciones la baja participación de los estudiantes, las relaciones con los padres y acudientes, tamaño de los grupos, manejo del tiempo y las limitaciones impuestas por el currículo. Para Barkhuizen, estas preocupaciones generan unas expectativas negativas en los futuros docentes que a menudo se traducen en ansiedad y estrés. La recomendación de este autor es que desde la formación se asuma un enfoque que presente situaciones y contextos de clase realistas y donde la formación docente se oriente a proponer soluciones y estrategias para afrontar esas realidades.

Farrell (2006) realizó un estudio de caso con un profesor de inglés en Singapur en su primer año de experiencia laboral, luego que éste completara su programa de licenciatura. El objetivo de la investigación era determinar cómo se daba el proceso de adaptación de este profesor al pasar de ser un estudiante-docente a ser ya un docente. La metodología fue cualitativa y como técnicas de recolección de datos se utilizaron las siguientes: observación de 6 clases del

profesor (de 55 minutos cada una) con sus correspondientes notas de campo y diario del investigador, un diario de campo del profesor observado, dos entrevistas en profundidad con el profesor (una al final del primer semestre y otra al final del año completo), una entrevista al final del año escolar con el rector de la institución. Farrell reporta que en el proceso del recién egresado para adaptarse a su rol de docente se pudieron identificar tres grandes complicaciones. La primera se refiere al enfoque de enseñanza. Durante la investigación se encontró un conflicto entre la manera que el docente novato deseaba enseñar, implementando metodologías centradas en el aprendiz y métodos innovadores, y la manera que la escuela esperaba que él enseñara y qué enseñara. La escuela esperaba un enfoque más tradicional centrado en el docente y donde el control sobre los alumnos y el “silencio” en el aula eran muy valorados. Las segundas complicaciones se referían a los contenidos de enseñanza ya que, nuevamente, surgió un conflicto entre las ideas y expectativas del docente novato y las imposiciones curriculares de la institución. La institución esperaba que el docente preparara a los estudiantes para los rigurosos exámenes estructuralistas de estado, y los contenidos y materiales estaban orientadas para esa meta; mientras que el docente novato esperaba incluir una dimensión que atendiera lo que él consideraba eran las necesidades educativas de sus estudiantes. La tercera complicación se refería a las relaciones con otros docentes y personal administrativo, es decir, al clima del ambiente laboral. El profesor novato sentía que no tenía acompañamiento durante ese primer año y que tuvo problemas para integrarse al equipo de trabajo. Farrell discute además las estrategias que el docente observado durante este estudio de caso, implementó para lidiar y manejar esas complicaciones. Sin embargo, el docente novato desarrolló esas estrategias de manera autónoma y reportó sentir que su formación docente no le preparó para ninguna de estas situaciones. Farrell

(2006) concluye entonces que

...los programas de educación de docentes de LE históricamente tienden a enfatizar "cómo enseñar" con su foco principal sobre los métodos en lugar de lo que significa ser un profesor de idiomas. En consecuencia, sugiero que los programas de educación de docentes de idiomas se alejen de enfatizar los diversos métodos de enseñanza de las lenguas y se muevan hacia la promoción del desarrollo de habilidades de reflexión anticipatoria para que los maestros principiantes sean más conscientes de lo que enfrentarán cuando hagan la transición del programa de formación docente al mundo real del aula (p. 218).

Faez y Vello (2012) investigaron las percepciones de docentes novatos de inglés con respecto a sus programas de formación en Canadá. En el estudio participaron un total de 115 docentes novatos que ya se habían certificado como profesores de inglés como lengua segunda o lengua extranjera cuya experiencia laboral oscilaba entre 3 meses y 3 años. La técnica de recolección de datos fue un cuestionario en línea que medía la preparación para la enseñanza y la autopercepción de eficacia en la enseñanza. Adicionalmente, 66 de los profesores que respondieron el cuestionario aceptaron voluntariamente participar en entrevistas semiestructuradas personales. Los resultados son consistentes con otros estudios. En general, existe la percepción de que el programa de formación docente tiene varias fortalezas como la preparación y dedicación de los docentes que forman a los futuros docentes y se valora la práctica docente como la mayor contribución a la formación. Por otra parte, es también generalizada la percepción de que los programas de formación docente proveen de mucha teoría y que deberían ofrecer más práctica y más énfasis en los aspectos aplicados de los

referentes teóricos. Uno de los docentes dijo en las entrevistas: "encuentro que los cursos estaban muy cargados en teoría pero muy livianos en la enseñanza concreta de las habilidades. Algo de teoría es útil pero necesitamos tener más herramientas para usar al enseñar" (Faez y Vello, 2012, p. 463). Otro resultado de este estudio es que tras culminar un programa de formación docente, el docente novato se siente poco preparado para enseñar y que su percepción de preparación se incrementa con los años, lo que indica que la preparación para enseñar resulta más de la experiencia directa y no tanto de la formación. En cuanto a la eficacia del docente, se encontró que ésta es variable y depende de tareas y contextos específicos. Algunos docentes se sienten más eficaces desarrollando algunas tareas y menos eficaces en otras.

Ochoa y Cueva (2014) investigaron las dificultades y retos que enfrentaron 100 docentes de español como lengua extranjera (ELE) al inicio de su vida laboral. El estudio fue cualitativo y los datos se recolectaron por medio de un cuestionario de preguntas abiertas teniendo en cuenta cuatro categorías: la formación, expectativas, dificultades, apoyos y consejos. Los resultados de este estudio mostraron que las dificultades y retos más frecuentes de esta población de maestros es la presión del tiempo, el manejo del tiempo de clase, la dosificación del contenido, el problema de la motivación cuando se trabaja con niños o adolescentes, la presión de las directivas de la institución para seguir ciertos lineamientos y la falta de autonomía. Se reportó, además, carencia de acompañamiento en el inicio de la vida profesional; es decir, "el maestro enfrenta en soledad los inicios de la actividad docente" (p. 10). Otra conclusión reportada por los investigadores es que la formación en ELE es rara y escasa, ya que muchos de los docentes encuestados no habían sido formados en esta área específicamente sino que habían sido formados como docentes de español L1 o

como docentes de otras lenguas, y que su capacitación en la didáctica del español la habían recibido principalmente a través de diplomados realizados al culminar sus estudios universitarios.

Akcan (2016) investigó las percepciones que 55 docentes principiantes que enseñaban inglés como lengua extranjera en escuelas públicas y privadas en Estambul, Turquía. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario llamado *Survey of Teacher Education Programs* (STEP por sus siglas en inglés), originalmente diseñado y probado por Williams-Pettway en el año 2005. El STEP incluye preguntas abiertas y cerradas organizadas en los siguientes componentes: conocimiento, habilidades, disposiciones, experiencias de campo, y calidad de la enseñanza. Los resultados de este estudio mostraron que los docentes principiantes encuestados les ofrecieron un buen nivel de competencia en la lengua a enseñar (inglés) y una sólida fundamentación en métodos y estrategias de enseñanza, pero consideraban que en los programas prevalecía la teoría sobre la práctica, que era necesario iniciar la práctica docente más temprano en la carrera y con mayores oportunidades de tiempo y experiencia en aulas reales. En lo referido a la descripción de sus primeros años de experiencia, los profesores principiantes de este estudio reportaron como sus mayores retos, el manejo del grupo (*classroom management*) y del comportamiento de los estudiantes, dificultades para implementar el enfoque comunicativo (por resistencia institucional o de los estudiantes), estudiantes desmotivados o con necesidades especiales de aprendizaje. Los encuestados consideraban que esas eran habilidades que no se profundizaron en su programa de formación y que tuvieron que aprender a manejar o bien de manera autónoma (lectura de libros o artículos especializados, capacitaciones) o gracias al acompañamiento y apoyo de la institución, el cual no era igual en todas las instituciones. Por último, los participantes también solicitaron

más preparación y experiencia enseñando a grupos de estudiantes de edades tempranas (niños y preadolescentes).

Finalmente, reseñamos el estudio de Castañeda-Trujillo y Aguirre Hernández (2018) realizado en el marco de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras en la ciudad de Bogotá en el que participaron 10 docentes en formación en el primer semestre de su práctica pedagógica. El propósito era conocer las experiencias y percepciones de los participantes con respecto a la práctica, su contribución a su formación, lo aprendido y los factores que favorecieron la experiencia. El estudio fue de enfoque cualitativo, el corpus de análisis se construyó con ensayos reflexivos escritos por los docentes en formación. Los datos se analizaron basándose en los principios de la teoría fundamentada. Como resultado, los autores reportan que la práctica docente es uno de los espacios más valorados por los docentes en formación pues permite la transición de la teoría a la práctica, y porque les permite desarrollar una mayor consciencia de las características, naturaleza y dinámicas de un contexto de enseñanza real. Otro hallazgo fue el importante papel que juega el docente tutor o director de práctica, quien aporta no solo conocimiento teórico sino estrategias y herramientas concretas a partir de su propia experiencia docente, y, de este modo, contribuye significativamente al crecimiento del docente en formación en su papel de educador. Finalmente, para los participantes, el enseñar se convierte en la mayor fuente de aprendizaje para su futura labor.

La reseña de estos estudios nos permite identificar que existe una preocupación por la formación docente y que, el estudio de las experiencias iniciales docentes es un campo de interés debido a que en este lapso los docentes desarrollan una identidad profesional y valoran o cuestionan los aportes de los programas de formación de los cuales egresaron. Como tendencias generales se

observa que la mayoría de los estudios son de corte cualitativo, y que en las estrategias de recolección de datos predominan los cuestionarios que combinan preguntas abiertas y cerradas y las entrevistas. Parece ser común en los resultados que los docentes en sus experiencias laborales iniciales encuentren dificultades para manejar la disciplina y el comportamiento de los estudiantes, el integrarse al ambiente laboral y el encontrarse con discrepancias entre sus ideas y expectativas para la enseñanza y las regulaciones o cultura de las instituciones.

En todos estos estudios se hace mención a la distancia o vacío entre teoría y práctica, y en los diferentes contextos que los estudios abarcan (tan diversos como Colombia, Turquía, Canadá y otros) los docentes manifiestan sentir que los programas de formación favorecen el componente teórico y son débiles en lo práctico y lo aplicado. Un último hallazgo que aparece con frecuencia es la importancia de la práctica docente como espacio verdaderamente práctico y que acerca al licenciado en formación a la realidad contextual y al desarrollo de experiencia profesional.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

En el ritmo del mundo que estamos viviendo, donde prevalece la comunicación instantánea, la tecnología va a pasos agigantados, las fronteras y distancias se reducen, y donde predominan procesos de interacción inter y cros cultural, ha surgido la necesidad de un idioma común que facilite y dinamice la comunicación y la mediación entre culturas. En la actualidad, ese rol lo ha asumido el idioma inglés. Varios académicos (Crystal, 1997, Graddol, 2006; Mayora, 2015) destacan que el inglés es la lengua que domina la ciencia, el mundo de los negocios, la navegación aérea y marítima, las relaciones diplomáticas y el lenguaje académico. Aunque éste posicionamiento del inglés a nivel internacional obedece a factores económicos y a relaciones de poder internacional (Mayora, 2015), es un hecho que en la actualidad esta lengua abre una serie de oportunidades para los negocios, la educación y la competitividad.

Por lo anterior, los gobiernos en Colombia en las últimas décadas han trazado como uno de sus objetivos educativos mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país. La meta propuesta por el Ministerio de Educación Nacional es “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN, 2006, p. 6). En concordancia, se han planteado varios planes estratégicos y diferentes políticas para poder materializar esa meta (González, 2015) aunque los resultados no han sido los más alentadores (Alonso et al., 2017).

Estas políticas lingüísticas han hecho que en el país la calidad de la enseñanza del inglés sea un tema de gran importancia y un tema que se discute en los medios de comunicación y en los entornos académicos. Se han creado

muchos programas de capacitación y acompañamiento a los docentes de inglés, pero a la vez se critica que en las escuelas públicas existen muchas limitaciones y problemas que atentan contra la calidad de la enseñanza de este importante idioma (Alonso et al., 2017; Cárdenas, Cháves y Hernández, 2015).

Por otro lado, debido a estas políticas con respecto a la enseñanza del inglés, los colegios privados se han embarcado en la oferta de más o mejor inglés y muchos han pasado a ser colegios bilingües o colegios con programas de intensificación en inglés (Flaborea, Gómez y Truscott de Mejía, 2012) y muchos han adoptado esquemas de enseñanza integrada de contenidos y LE o el denominado enfoque CLIL en inglés. En muchos colegios la oferta de egresados con un nivel avanzado en inglés se ha convertido en una clave para mercadear a la institución.

Todo este contexto ha llevado a que se dé una gran demanda de docentes de inglés y que, además, que para los docentes que ya se están desempeñando existan grandes niveles de exigencia. Es a este contexto al que los estudiantes de licenciaturas en LE que se forman para enseñar inglés deben incorporarse. En este apartado, describiremos desde lo conceptual y lo normativo el entorno al que se incorporan los docentes con poca experiencia, ya sean docentes en formación o docentes novatos. Además, describiremos algunos de los problemas que un docente que se incorpora a una primera experiencia laboral puede enfrentar considerando estudios previos y la problemática de la enseñanza del inglés. Comenzaremos por definir este campo.

La enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés como una segunda lengua o LE puede considerarse como una de las áreas específicas de la disciplina de didáctica de las LE, la cual a

su vez es parte de la lingüística aplicada. Según Kostina y Arboleda (2005) la didáctica de LE se entiende como el campo de conocimiento que se ocupa del estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de LE, siendo a la vez un campo de conocimiento interdisciplinar y multidimensional. Al hablar de su carácter interdisciplinar, se reconocen al menos tres disciplinas como pilares de la didáctica, concretamente, la psicología, la pedagogía y la lingüística moderna. La primera ofrece los modelos teóricos que ofrecen explicaciones sobre cómo aprende el ser humano, la segunda proporciona los medios teóricos y científicos para comprender y transformar las realidades educativas y, finalmente, la tercera ofrece los modelos que describen y explican el funcionamiento de una lengua (Kostina y Arboleda, 2005). En la evolución de la didáctica de lenguas, se puede apreciar cómo los cambios en corrientes teóricas de cada una de estas disciplinas han tenido un impacto en la conceptualización y marcos referenciales y procedimentales de la enseñanza de las lenguas. .

A lo largo del tiempo se ha observado la influencia de los tres pilares de la didáctica anteriormente mencionados, y sobre todo, desde la psicología y la lingüística. Desde la psicología ha habido al menos tres modelos que han tenido un gran impacto, el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo social (Cárdenas, Cháves y Hernández, 2015; Kostina y Arboleda, 2005).

El conductismo explica el aprendizaje en función del desarrollo de hábitos y asociaciones de estímulos específicos con respuestas deseables. Esto se logra a través de la presentación de una cadena de estímulos y el modelado repetido de la respuesta deseada que se espera que el aprendiz imite. Si la imitación es la correcta, se ofrece un reforzamiento positivo, de lo contrario, se ofrece un refuerzo negativo. En esta teoría se descartan los procesos mentales internos y sólo se reconoce aquello que es empírico, es decir, que es observable y tangible.

El cognitivismo propone lo contrario, el aprendizaje es el resultado de procesos mentales internos que no son observables. El conocimiento se “construye” como una estructura en la mente a la cual se incorpora la nueva información a través de procesos de asimilación y adaptación, y donde además se reconoce un rol activo del aprendiz en dicho proceso de construcción. A este modelo también se le denomina constructivismo clásico.

El constructivismo social propone, por otra parte, que el aprendizaje es el resultado de las interacciones de las habilidades biológicas del individuo y de su contexto social. Si bien en el cognitivismo también se le asigna importancia al contexto, en el constructivismo social se reconoce que ese contexto es socio cultural. El aprendiz se apropia de una serie de prácticas situadas a través de procesos de interacción y de la mediación de los miembros de la comunidad.

Por su parte, la lingüística ha ofrecido las teorías para explicar el funcionamiento de la lengua y también se reconocen diferentes modelos que han influenciado la enseñanza de las lenguas. Basados en la revisión de Cárdenas, Chávez y Hernández (2015) y de Kostina y Arboleda (2005) podemos identificar el estructuralismo, el innatismo y el funcionalismo.

El estructuralismo propuso que la lengua era un conjunto de estructuras que se organizaban de acuerdo a reglas. Su principal énfasis fue descubrir y clasificar los elementos que componen la lengua y las reglas que determinan cómo esos elementos se combinan. Aunque dio prioridad a la lengua hablada y promovió importantes avances a la fonología, su énfasis estuvo centrado en la forma gramatical.

El innatismo sostiene que los niños poseen el conocimiento innato de las estructuras de la lengua, esto es lo que llama Chomsky, un dispositivo de

adquisición de lenguas que les permite acceder a principios universales del conocimiento lingüístico. En cuanto al funcionamiento de la lengua, se propuso una teoría generativa del lenguaje también fundamentada en el análisis sintáctico de las lenguas.

El funcionalismo deja en segundo lugar la sintaxis y da prelación a las funciones del lenguaje y al significado. Las estructuras gramaticales pasan a ser opciones de significados potenciales y su selección y uso por parte del hablante dependen de una serie de variables como la situación y el contexto.

Las coincidencias entre escuelas del aprendizaje en psicología y teorías de la lengua en lingüística resultaron en propuestas sobre cómo enseñar las LE que hoy en día conocemos como métodos. Por ejemplo, una visión conductista del aprendizaje alineada con una visión estructuralista de la lengua resultó en el método audiolingüe. Más recientemente, una visión cognitiva del aprendizaje y una visión funcional de la lengua derivó en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras.

Según Snow (1999), el área de enseñanza de LE se dedicó por mucho tiempo a la búsqueda del “método” ideal para enseñar lenguas al mayor número de personas posibles de la manera más eficiente. El estudio de la didáctica de las LE en el siglo XX se ve conectado al análisis de una sucesión de métodos donde cada uno proponía ser “el mejor método” (Thornbury, 2011). Un método puede entenderse como un conjunto de

procedimientos sistemáticos basados en teorías y planteamientos conceptuales, que se proponen guiar los procesos de enseñanza -más que los de aprendizaje- de lenguas de manera más bien

homogénea, sin importar el contexto específico donde la enseñanza y el aprendizaje se den

Cárdenas, Chaves y Hernández (2015, p.90)

Como lo indica la cita anterior, un método comprende una parte teórica o conceptual, un conjunto de procedimientos y acciones y una parte concreta que se materializa en las aulas. Pero vemos además que los métodos tienen una tendencia a convertirse en prácticas homogéneas y que se hacen indiferentes a los contextos y características de las aulas en los que se implementan.

Precisamente porque se ha reconocido el aspecto limitante de los métodos, en términos de querer implementar las mismas prácticas estandarizadas independientemente de los contextos, hacia la década de 1990 se abandonó la idea de buscar un método perfecto y se procedió a la idea de la era postmétodo (Kumaravadivelu, 2003). La llamada caída de los métodos ha llevado a una concepción de la enseñanza del inglés en las que el docente tiene un rol más activo y donde, en lugar de seguir al pie de la letra los procedimientos pre-establecidos por el método, debe desempeñar diferentes roles para conocer a sus estudiantes, su contexto y ofrecer estrategias y técnicas de enseñanza que verdaderamente se adecúen a las necesidades y características de su clase, de acuerdo a su entorno (Cárdenas, Cháves y Hernández, 2015; Kumaravadivelu, 2003). Desde una perspectiva post-método Kumaravadivelú (2003) propone que los docentes de LE deben implementar diez macroestrategias que le ayudarán a diseñar materiales y técnicas de enseñanza que se adecuarán a los estudiantes y a sus contextos.

1. Maximizar las oportunidades de aprendizaje.

2. Facilitar la interacción negociada.
3. Minimizar los desajustes de percepción
4. Activar la heurística intuitiva
5. Fomentar la conciencia del lenguaje
6. Contextualizar el input lingüístico
7. Integrar los conocimientos de idiomas
8. Promover la autonomía del alumno
9. Elevar la conciencia cultural
10. Garantizar la pertinencia social.

La adecuada implementación de estas estrategias debe llevar a procesos de enseñanza reflexivos y contextualizados que resultarán en un aprendizaje de la lengua más significativo para el estudiante. De aquí puede verse que hay una nueva concepción del docente de lenguas en la que cede protagonismo al estudiante, en donde la cultura y la realidad social se hacen más relevantes y en donde se estimulan procesos de aprendizaje.

Situación de la enseñanza del inglés en Colombia

Como señalamos en la introducción de este apartado, en Colombia se han implementado una serie de programas para fortalecer la enseñanza del inglés. En esta sección presentamos un breve resumen de cada uno a manera de contextualizar al lector. El Ministerio de Educación (MEN) creó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2006-2010, bajo la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) para medir el nivel de inglés del país y mejorar la calidad de enseñanza. El objetivo de este programa era que todos los ciudadanos pudieran

comunicarse en inglés y fueran competitivos a nivel internacional. Para esto, se utilizaron estrategias como definición de estándares de competencia en inglés, evaluación de las competencias y planes de mejoramiento a docentes que incluyeron capacitaciones e inmersiones (González, 2015).

Las evaluaciones del PNB mostraron que las metas no se habían alcanzado, así que en el año 2010 se lanzó el programa de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras (PFDCLE) que tuvo el reto de trabajar durante 4 años con estrategias definidas para lograr que al 2014 el 40% de los estudiantes de grado once tuvieran un nivel B1, de acuerdo a lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras (MCER), al finalizar la educación media. Para esa fecha, según un reporte publicado por el ministerio (MEN, 2014) la meta del 40% no se había logrado como se muestra en la tabla 1 que muestra los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 a nivel nacional desde el año 2009 al año 2014.

Tabla 1: Resultados de la prueba Saber 11 sección de inglés años 2009-2011 (Fuente Alonso et al., 2017, p. 9).

2009-2014

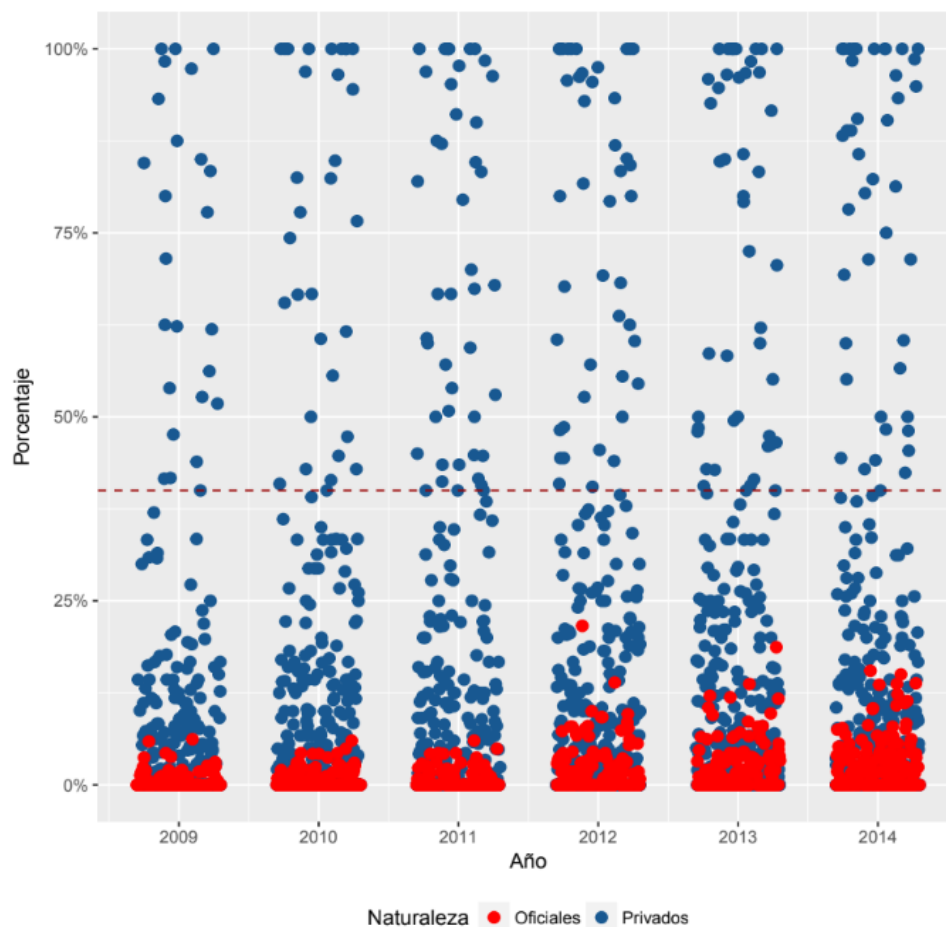
Clasificación	2009	Prop.	2010	Prop.	2011	Prop.	2012	Prop.	2013	Prop.	2014	Prop.
A-	285637	54,4 %	324549	56,9 %	320760	56,1 %	326227	56,2 %	309870	53,8 %	290882	51,4 %
A1	179439	34,2 %	175362	30,7 %	197729	34,6 %	170169	29,3 %	188863	32,8 %	197004	34,8 %
A2	30843	5,9 %	36461	6,4 %	34419	6 %	45624	7,9 %	39184	6,8 %	40713	7,2 %
B1	23217	4,4 %	23585	4,1 %	15438	2,7 %	30070	5,2 %	25778	4,5 %	25152	4,4 %
B+	5464	1 %	10719	1,9 %	3641	0,6 %	8140	1,4 %	11805	2,1 %	12696	2,2 %
Total	524600		570676		571987		580230		575500		566447	

Más recientemente, el Gobierno Nacional lanzó el programa Nacional de inglés Colombia Very Well 2019-2025 el cual tiene como metas que el 50% de los estudiantes alcancen el nivel B1 para el año 2025. Este programa propuso como ejes principales el acompañamiento a docentes en el aula a través del programa de nativos extranjeros, la creación de materiales didácticos y educativos para el área de inglés desde primaria a grado 11, y una propuesta curricular que incluye los derechos básicos de aprendizaje y las respectivas mallas de aprendizaje y currículo sugerido desde grado transición hasta grado 11. A la fecha no se han publicado estudios o resultados nacionales a gran escala pero no parece haber indicadores de cambios mayores en los resultados del programa.

Estas políticas también han impactado el sector privado. Que un colegio privado pueda mostrar mejores resultados en términos de niveles de inglés de sus estudiantes lo hace más competitivo en el mercado. Al mismo tiempo, por fines de acreditación, a los colegios privados se les exige cumplir con las directrices del MEN. Por ejemplo, recientemente se supervisa que sus planes de área y de aula sean consistentes con los Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés (MEN, 2016; 2017), las mallas de aprendizaje de inglés de transición a primaria (MEN, 2017) y el Currículo Sugerido en Inglés para grados 6° a 11° (MEN, 2016).

De hecho en los colegios privados sí se han observado mejores resultados en los exámenes de estado en la parte de inglés. El gráfico 1 muestra la distribución de desempeño de los colegios oficiales y privados en inglés en niveles B1 y B+ en Cali en los años 2009-2014 por porcentaje.

Gráfico 1: distribución de desempeño de los colegios oficiales y privados en inglés en niveles B1 y B+ en Cali en los años 2009-2014 por porcentaje
(Fuente: Alonso et al, 2017, p. 20)



En este gráfico los puntos rojos representan los colegios oficiales mientras los colegios privados están representados por los puntos azules. Lo que muestra es que en colegios oficiales entre los años en revisión el porcentaje de estudiantes con niveles iguales o superiores al B1 es muy bajo y escasamente en los años 2012 y 2014 hubo algunos pocos colegios que alcanzaron un desempeño promedio de aproximadamente el 12%. Por otra parte, si se observan varios

colegios privados, aunque muy pocos, que consistentemente alcanzan porcentajes mayores al 75%

Existen muchas razones por las cuales se encuentran estas falencias en la enseñanza del inglés tanto en públicos y privados. Tanto en Colombia como en Cali algunos estudios (Cárdenas, Cháves y Hernández, 2015; Correa y González, 2016; MEN, 2014, Alonso et al. 2017) han señalado las siguientes

- Falta de recursos materiales para apoyar la enseñanza.
- Docentes que tienen un bajo nivel de inglés o que no son del área.
- La baja intensidad horaria que en algunas instituciones puede llegar a ser de apenas 2 horas semanales.
- La cantidad de estudiantes por grupo que puede llegar a superar los 40 estudiantes.
- Falta de apoyo familiar.
- Una metodología de la enseñanza que se centra en enfoques estructurales y de traducción.

Perfil del licenciado de lenguas extranjeras

Hoy en día la tendencia de los perfiles profesionales es a estar definidos en función de competencias, es decir, en función de aquello que el profesional es capaz de hacer y no en función de aquello que sabe. Las competencias profesionales pueden definirse como:

El conjunto de conocimiento, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.

Fernández (1999, citado por Kostina y Hernández, 2007, p. 83)

De allí que se dice que un profesional posee diferentes conjuntos de competencias que pueden ser técnicas, sociales, generales o específicas. En el caso específico de Colombia, la resolución 18583 del MEN establece que todo licenciado al egresar de un programa de formación debe contemplar competencias en los siguientes componentes 1. Componente de fundamentos generales; 2. Componente de saberes específicos y disciplinares; 3. Componente de pedagogía, y 4. Componente de didáctica de las disciplinas. Cada uno se define de la siguiente manera (Resolución 18583 de 2017, art. 2, numeral 2.1)

1. Componente de fundamentos generales. En este componente se incluyen los sentidos generales que constituyen una comunidad académica, hecho que supone el manejo de la lectura, la escritura, la argumentación, la investigación, el manejo de una LE o una segunda lengua, así como capacidades matemáticas y de razonamiento cuantitativo, formación en ciudadanía y apropiación y uso pedagógico de las TIC.
2. Componente de saberes específicos y disciplinares. El educador debe consolidar un dominio de los saberes y conocimientos actualizados, de los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo o el área en que se desempeñará como licenciado. Adicionalmente, debe estar en capacidad

de investigar, innovar y profundizar de forma autónoma en el conocimiento de dichos fundamentos.

3. Componente de pedagogía hace referencia a la capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes para la formación integral, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes.
4. Componente de didáctica de las disciplinas. En este componente se reconoce la necesaria articulación entre la pedagogía y la didáctica como fundamentos del quehacer del educador

La misma resolución especifica que de acuerdo a la disciplina, los programas definirán ciertos componentes específicos. Por ejemplo, en una licenciatura en LE el componente 2 incluiría el conocimiento de la lengua o lenguas a enseñar y el componente lingüístico, y en el componente 4 se referiría a competencias de la didáctica específica de las LE.

Por su parte, Kostina y Hernández (2007, p.p. 93-94) proponen el siguiente modelo de competencia profesional de un docente de LE para el contexto nacional.

Tabla 2: Modelo de competencias profesionales del docente de LE (Kostina y Hernández., 2007, p.p. 93-94).

Competencias	Subcompetencias (caracterización)
Competencia pedagógica	Posee la capacidad de organizar y dirigir el proceso pedagógico.
	Conoce el contenido de la materia que enseña.
	Posee conocimientos del contenido pedagógico.
	Posee convicciones sólidas sobre su quehacer pedagógico.
	Domina técnicas y estrategias docentes.
Competencia comunicativa	Produce la LE con corrección y fluidez.
	Maneja registros.
	Es competente desde el punto de vista lingüístico, estratégico, discursivo y sociolingüístico.
	Controla el vocabulario, la morfología, la sintaxis y la cohesión y organización retórica.
	Controla rasgos funcionales del lenguaje.
Competencia metodológica	Dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE.
	Aplica métodos y enfoques.
	Conoce los estilos y estrategias de aprendizaje de sus estudiantes.

	Adapta su enseñanza a las condiciones de su aula, diseñando, utilizando y evaluando los medios y materiales adecuados y actuales.
	Domina la variable socio-lingüística en el aula de forma comprensible para sus alumnos en los planos:- Fonético-fonológico - Léxico-semántico - Morfo-sintáctico - Discursivo
Competencia intercultural	Es consciente de sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones, que pueden transmitirse en su intervención con grupos culturales diversos.
	Conoce y comprende la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de sus interlocutores (estudiantes) y no expresa juicios negativos hacia ellas.
	Desarrolla y practica activamente estrategias de intervención y destrezas apropiadas teniendo en cuenta los rasgos culturales de sus alumnos.
	Sabe valorar y fomentar los intercambios de alumnos y profesores con comunidades de otras culturas.
	Sabe actuar en contextos escolares multiculturales, reconociendo las diversas problemáticas de la región.
Competencia investigativa	Consulta la bibliografía especializada.
	Se involucra en cursos de desarrollo profesional, diplomados, maestrías y doctorados.
	Participa en talleres, conferencias y otros eventos científicos.
	Reflexiona sobre su trabajo y sigue su propio plan de investigación-acción.
	Es consciente de la importancia de permanecer en un ciclo de evaluación y reformulación de sus planteamientos académicos.

El modelo lo construyen las autoras a partir de la revisión de diferentes propuestas nacionales e internacionales. En esta visión un docente de lenguas debe poseer cinco conjuntos de competencias que son la pedagógica, la comunicativa, la intercultural, la metodológica y la investigativa. Por cada competencia se identifica una serie de subcompetencias que describen saberes y capacidades específicas. En pocas palabras, un docente de LE es aquel que es capaz de comunicarse efectivamente en la LE, tiene una conciencia de su cultura y de las culturas en la que esa lengua se representa, posee conocimientos y capacidades pedagógicas, diseña, implementa y evalúa técnicas y estrategias de enseñanza propias de la disciplina e investiga problemáticas educativas para la solución de problemas.

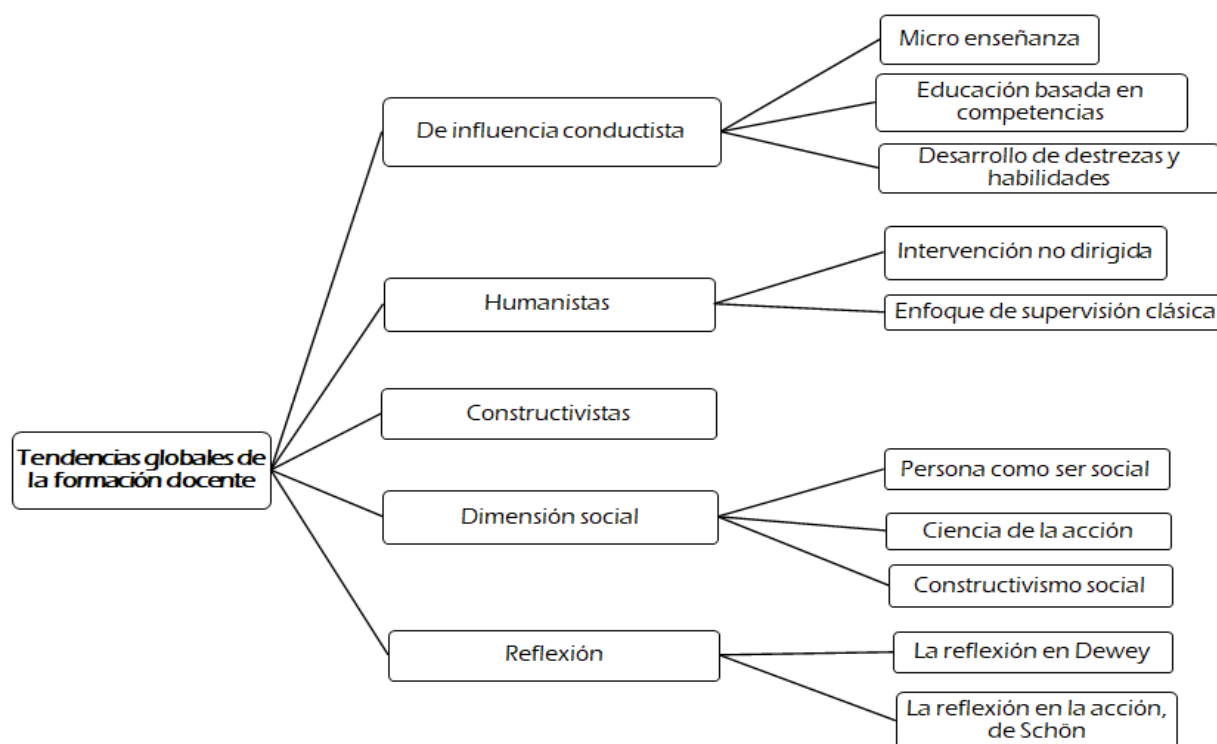
Teniendo estos dos modelos del perfil del docente, el normativo y el teórico, los programas de formación de licenciados deberían tener cursos y actividades que lleven a desarrollar y a integrar ambos modelos. Por esto veremos brevemente las tendencias de la formación de licenciados.

Tendencias en la formación de licenciados

En el 2009, Cárdenas hizo un estudio sobre las tendencias en la formación de docentes de lenguas a nivel global y nivel nacional. Para describir las tendencias globales del modelo de formación de docentes de lenguas, Cárdenas realizó una revisión teórica de los modelos basándose en los autores que se han dedicado al tema de la formación docente. Para la descripción de las tendencias locales, la autora hizo la revisión de los programas de los cursos de los componentes pedagógico y didáctico de siete universidades públicas del centro y occidente del país y reseñó en total 19 programas de didáctica de LE.

A continuación, resumimos en el gráfico 2 la revisión de las tendencias globales identificadas por Cárdenas en su citado trabajo.

Gráfico 2: Resumen de tendencias globales en la formación de licenciados de lenguas extranjeras según Cárdenas (2009, p.p. 78-95). Elaboración propia.



Según esta clasificación de la citada autora, los modelos de formación docente pueden clasificarse de acuerdo a su orientación teórica y las escuelas psicológicas del aprendizaje. De esta manera, existen modelos de tendencia conductista, modelos humanistas, modelos constructivistas y dos modelos que son, más que psicológicos, pedagógicos, aquellos de dimensión social y aquellos basados en la

reflexión. De acuerdo a la orientación teórica los modelos se pueden sub clasificar de acuerdo a la principal técnica o estrategia de enseñanza a través de la cual se espera que el docente en formación se apropie de las habilidades o competencias para enseñar. La autora describe las características, fortalezas y limitaciones de cada uno de estos modelos y sus implicaciones en la preparación de futuros licenciados. En general, sobre las tendencias globales para ese año, la autora concluyó que “aunque aún persisten los modelos de transmisión de conocimiento y de desarrollo de habilidades, es cada vez más evidente una búsqueda de propuestas más adecuadas para el mundo actual, con mayor énfasis en lo individual y lo social” (Cárdenas, 2009, p. 103).

En el ámbito local, tras la revisión de los programas ya mencionados, en el cual la autora se concentra en identificar la epistemología de los programas (concepciones de lengua, de aprendizaje), los tipos de actividades de formación, las técnicas de evaluación y otros importantes aspectos curriculares, para luego contrastar dichas descripciones con los modelos globales. Esto permite a Cárdenas llegar a la conclusión de que no existe “un modelo de formación único entre las universidades” ya que “la mayor parte de los programas de cursos muestran elementos variados.” (2009, p. 97). El eclecticismo y la combinación de modelos rige en los programas de formación de docentes en Colombia y hay una inclusión paulatina e incipiente de modelos reflexivos y de corte social, se ha venido promoviendo el desarrollo de la autonomía del aprendiz y se incorporan elementos críticos. No obstante, en los programas colombianos revisados sigue predominando, por frecuencia en las actividades de formación, modelos de transmisión de conocimiento, pues hay una mayoría de elementos de tipo conductista y cognitivista, donde se privilegia la presentación de la teoría antes de la realización de actividades.

Más recientemente Fandiño Parra (2018) también hace una revisión documental de los modelos, perspectivas y políticas de formación y desarrollo de los docentes de LE. A partir de esta revisión, el autor identifica una serie de características, modelos y amenazas a los programas de formación de docentes que se presentan en la tabla 3:

Tabla 3: Resumen de tendencias y modelos de formación docente (Fuente (Fandiño, 2017, p.128).

Formación docente en LE	• Tradicionalmente, se ha entendido como una preparación en técnicas y estrategias que el profesor debe saber reproducir y ejecutar automáticamente. Recientemente se ha empezado a comprender como un proceso de preparación compleja que busca que el profesor pueda integrar el conocimiento teórico con el saber práctico mediante la reflexión profesional. • Ha sufrido un desplazamiento epistemológico sobre el aprendizaje de lenguas y el trabajo del profesor de LE desde posiciones centradas en el conductismo y el cognitivismo a perspectivas de corte sociocultural e interaccionista sobre la condición humana. • Tiene seis ámbitos básicos como sustrato teórico: teorías sobre la enseñanza, habilidades básicas, el dominio de la lengua, conocimiento sobre la enseñanza de la lengua, experiencia con investigación y contacto con la realidad local. • Cuatro modelos han marcado el diseño de programas de licenciatura en idiomas: el modelo comportamental, el artesanal, el del profesor aplicado y el del profesional reflexivo. • Hace uso paralelo de elementos de todos los modelos para que los docentes de idiomas alcancen interenseñanza, un desplazamiento de etapas de dependencia y recepción de información hacia prácticas creativas y autónomas. • Está inmersa en una creciente de homogenización, mercantilización, desigualdad, estandarización, internacionalización y acreditación como resultado de
-------------------------	--

	discursos colonialistas y centralizados que necesitan ser reformados a la luz del nuevo conocimiento, construido local y periféricamente por la comunidad educativa colombiana que ve en el docente de LE a un sujeto cultural a un conocedor activo y agente crítico.
--	--

Como podemos observar, 9 años después de la revisión realizada por Cárdenas (2009), vemos que se mantienen varias tendencias. Por ejemplo, al igual que Cárdenas, Fandiño (2017) apunta el predominio de los modelos de corte conductista y cognitivista con la reciente aparición de elementos socio-críticos, interaccionistas y la incorporación de un elemento reflexivo. Fandiño coincide con Cárdenas al identificar modelos de tipo conductista y modelos reflexivo, pero difiere al identificar un tipo de modelo que denomina “artesanal” y otro que denomina “del profesor aplicado”. Otra coincidencia entre los dos autores es la identificación del eclecticismo en los modelos de formación docente. Sin embargo, en lo que a las políticas se refiere, Fandiño identifica una tendencia a la homogeneización y estandarización del desempeño docente en respuesta a agendas económicas y políticas desde el gobierno central. En este punto, el autor sugiere la existencia de un conflicto entre las universidades que desde la academia promueven que el profesor “pueda integrar el conocimiento teórico con el saber práctico” y que transite de “unas etapas de dependencia y recepción de información hacia prácticas creativas y autónomas” y que se convierta en “sujeto cultural, conocedor activo y agente crítico” (p. 7). Todo esto entra en conflicto con las tendencias que vienen desde el Ministerio de Educación Nacional que son colonialistas y que ven la educación como negocio cuyo objetivo es, por el contrario, docentes que reproduzcan las prácticas tradicionales de enseñanza y que adopten métodos de enseñanza en lugar de adaptar y crear. El autor propone

rechazar esas tendencias y que, con base en la autonomía universitaria, los programas enfatizen y sigan profundizando la dimensión crítica y reflexiva. En las propias palabras del autor:

La formación docente debe encaminarse hacia la educación de profesionales, con la capacidad para elaborar sus propios contenidos, procesos y prácticas, distanciándose así críticamente de paquetes de conocimiento impuestos por actores y entidades que desconocen los contextos de sus estudiantes y comunidades educativas.

Fandiño (2017, p.138)

Retos del nuevo docente

Todo docente enfrenta una serie de situaciones de aula que van más allá de la preparación de actividades y de la elaboración o implementación de un currículo. Se trata de situaciones que devienen propiamente de las interacciones de los estudiantes entre sí y de las interacciones del docente con los estudiantes. Varios autores en el área de la didáctica le han dedicado trabajos teóricos e investigativos a estas situaciones. Especialmente, hoy en día se han hecho varios estudios sobre los retos que docentes recién egresados o docentes en formación van a enfrentar. Estas son algunas de las situaciones problemáticas más comúnmente identificadas para docentes de poca experiencia, aunque algunas afectan por igual incluso a docentes más experimentados.

- Manejo de la convivencia estudiantil o lo denominado tradicionalmente como disciplina (Barkhuizen 1994, Harmer, 2007; Lewis, 2002; Sulich, 2004).

- Manejo de grupos numerosos (Lewis, 2002; Nolasco & Arthur, 1986)
- Escasez de materiales o recursos didácticos (Barkhuizen, 1994; Lewis, 2002; Nolasco & Arthur, 1986).
- Manejo del tiempo (Barkhuizen, 1994; Britt, 1997)
- Resistencia de los estudiantes a usar la lengua meta (inglés) (Barkhuizen, 1994; Harmer, 2007; Nolasco & Arthur, 1986).
- Falta de motivación/interés en los estudiantes (Barkhuizen, 1994; Harmer, 2007; Lewis, 2002; Nolasco & Arthur, 1986)
- Diferentes niveles de competencia lingüística y comunicativa en el aula (Barkhuizen, 1994; Harmer, 2007; Lewis, 2002)
- Desconocimiento de regulaciones oficiales y normativa educativa general (Barkhuizen, 1994).
- Inseguridad respecto a su propia competencia lingüística o conocimientos metodológicos (Barkhuizen, 1994)
- Falta de apoyo o involucramiento de acudientes (Barkhuizen, 1994; Brit, 1997)
- Dificultad para hacer las planeaciones y otras exigencias institucionales (Barkhuizen, 1994, ...)

Aunque sería factible encontrar muchas más fuentes de problemas para los docentes con poca experiencia, la lista anterior concentra los más frecuentemente reportados. Se observa que muchos de estos problemas están asociados con el manejo del aula, que según Harmer (2007) se refiere a estrategias y técnicas que emplea el docente para controlar variables que pueden afectar el desarrollo

efectivo de la clase, estas variables incluyen el espacio, el tiempo, variables inherentes a los estudiantes e incluso el auto control de variables del docente. La verdad es que muchos autores consideran que el manejo de estas variables se aprende a partir de la experiencia y por eso, es muy probable que estos problemas se les presenten con mayor frecuencia e intensidad a docentes novatos. Esta lista inicial, nos servirá como una guía tentativa de las categorías que podremos encontrar en nuestra investigación. Sin embargo, consideramos también la posibilidad de categorías emergentes y de hecho, como veremos en los resultados, así fue.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es un estudio de campo de orientación cualitativa, de tipo exploratoria y descriptiva y de diseño de estudio de casos múltiples. Según Stake (1998 citado en Bassey, 1999, p. 27) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas”. Este diseño se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa y cuando es difícil separar a los individuos de su contexto (Bassey, 1999). En este trabajo el caso es cada docente en su primer año de experiencia laboral y, por ende, es un estudio de casos múltiples, ya que se han incorporado varios individuos representativos del fenómeno o situación que pretendemos investigar.

Yin (1989 en Bassey, 1999) distingue tres tipos de diferentes de estudios de caso:

- Exploratorio: cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación.
- Descriptivo: intenta describir lo que sucede en un caso particular.
- Explicativo: facilita la interpretación.

Descripción de los casos y muestreo

La estrategia para elección de la muestra utilizada fue el muestreo razonado por criterios (Duff, 2008), es decir, que se escogieron como casos aquellos que cumplieran con ciertos criterios que desde nuestro objetivo de investigación pudiesen ser más representativos e informativos sobre el fenómeno en estudio.

Teniendo en cuenta que en nuestra investigación el objetivo general es describir la experiencia de varios docentes de inglés en el primer año de su vida laboral, decidimos seleccionar un grupo de maestros de varios colegios de Cali con el fin de recibir información de primera mano sobre el tema. Para constituir y seleccionar los informantes para este estudio establecimos los siguientes criterios:

1. Docentes en ejercicio que estén en su primer año de trabajo y en todos los casos han estado laborando más de un mes y no más de un año.
2. Docentes que estén trabajando en colegio privado o público de Cali
3. Para aquellos que aún no se han graduado, que estén cursando o hayan cursado al menos didáctica de las LE I (o su equivalente según la denominación del programa)
4. Para aquellos que ya estén graduados, que no tengan más de 2 años de graduado.

Para cumplir con los criterios elaboramos una matriz para poder identificar los casos con la siguiente estructura.

	Colegios Públicos	Colegios Privados
Graduados	N/A	5
No graduados	N/A	5

Originalmente, nos planteamos que hubiesen al menos entre 2 o 3 casos en cada celda de la matriz. Sin embargo, resultó imposible encontrar docentes del sector público que cumplieran con el criterio principal de estar en su primer año laboral, lo que resultó en que la primera columna de la matriz quedase vacía. Esto se debe al hecho de que para entrar como docente nombrado en el sector público es necesario resultar electo por concurso, por lo que ningún no-graduado puede participar en estos concursos. Por otra parte aquellos docentes graduados que ya han concursado rara vez están en su primer año de experiencia laboral. Varios de los docentes que contactamos que trabajaban en el sector público ya tenían más de dos o tres años de experiencia. Por lo anterior, los casos de estudio se limitaron solo a docentes en ejercicio graduados o a punto de graduarse pero todos laborando en el sector privado.

Tras un proceso de contactos y selección se logró componer un conjunto de casos integrados por diez docentes. Cada uno de los participantes tienen tiempos de experiencia diferentes que oscilan entre 1 y 11 meses, laboran en diferentes instituciones privadas de la ciudad, 5 son graduado y 5 actualmente estudian lenguas extranjeras en la Universidad del Valle o en la Universidad Santiago de Cali y tienen una perspectiva diferente del trabajo que desarrollan.

Del total de los diez maestros involucrados el 50% son hombres y el otro 50% son mujeres. Los rangos de edad están entre los 22 y los 33 años. En cuanto a la carga académica semanal, está entre 26 y 30 horas. De acuerdo a la institución, la cantidad de grupos varía entre cuatro y ocho por maestro. El cien por ciento de los maestros trabajan en instituciones estrato 3. Cada maestro maneja entre 17 y 32 estudiantes durante la clase de inglés y la institución tiene textos guías para todos los grupos. La descripción detallada de los casos se resume en la tabla 4.

Tabla 4: Caracterización de los casos

Participantes	No graduado o graduado	Tiempo de servicio en meses	Institución	Sexo	Edad	Universidad	Horas de trabajo Semanal	Número de grupo que maneja	Estrato del colegio	Número de estudiantes por salón (inglés)	Libro base o materiales propios
Josefina	NG	8	PRI	F	29	UNIVALLE	30	8	3	25-32	SI
Ester	G	12	PRI	F	24	UNIVALLE	30	6	3	30	SI
Diana	NG	3	PRI	F	SI	UNIVALLE	26	4	3	16-18	SI
Juan	G	12	PRI	M	25	UNIVALLE	26	4	3	17	SI
Alexandra	G	2	PRI	F	24	UNIVALLE	30	4	3	20	SI
Cristóbal	NG	12	PRI	M	28	UNIVALLE	27	4	3	20	SI
Marco	G	12	PRI	M	24	USC	32	4	3	22	SI
Valeria	NG	7	PRI	F	27	UNIVALLE	27	4	3	20-21	SI
Franco	G	9	PRI	M	22	USC	27	4	3	20	SI
Francisco	NG	12	PRI	M	33	UNIVALLE	26	4	3	25	

La institución educativa 1 tiene una trayectoria de 90 años en la labor educativa, fue creada por misioneros de la iglesia presbiteriana Cumberland con el propósito de servir a la comunidad más necesitada. Tiene un Modelo Pedagógico de Procesos y Principios Valores Cristianos. Es un colegio confesional donde su eje espiritual permea todo el currículo. Los estudiantes obtienen título de bachilleres académicos. No es un colegio bilingüe sin embargo tiene énfasis en la enseñanza del inglés con una intensidad horaria de 6 horas desde preescolar hasta el grado 9 y 10 y 11 hasta 5 horas. Aunque en cada grado hay 40 estudiantes para las clases de inglés, se trabaja con grupos multinivel que oscilan entre 18-20 estudiantes por grupo.

La institución educativa 2 tiene 56 años en la ciudad. Se rige por un principio holístico, confesional católico, los estudiantes al graduarse obtienen título de bachilleres comerciales o un diploma académico comercial y al igual que la institución 1 no es bilingüe, cuenta con una intensidad horaria de tres horas semanales de inglés para primaria y 5 horas para bachillerato.

Técnicas de recolección de datos

Como principal técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semi-estructurada. Para la elaboración de la entrevista se tomaron como referencias las recomendaciones de Duff (2008) y Gillham (2000). También se tomaron como referencia para el contenido de las preguntas de la entrevistas los autores consultados en los antecedentes y en el marco teórico. Se realizó un modelo de entrevista que contenía diez preguntas las cuales se consideró podían contribuir con sus respuestas a responder la pregunta de investigación principal del estudio. Posteriormente, se le consultó a dos profesoras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje por su impresión con respecto a las preguntas planteadas, su

pertinencia y congruencia con nuestros propósitos de estudio, si había algo que agregar u omitir en la entrevista modelo. Las profesoras seleccionadas han dictado los cursos de didáctica de las lenguas extranjeras I y II en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle y los cursos de introducción a la práctica docente. Después de su revisión, las dos profesoras validaron el cuestionario, hicieron comentarios para mejorar la claridad de las preguntas y una de ellas sugirió agregar una pregunta que en su opinión aportaría mucho el trabajo. Las modificaciones fueron incorporadas en la versión final de la entrevista que se muestra en el anexo 1. La entrevista final contenía 10 preguntas abiertas. Al ser una entrevista semi-estructurada, se entiende que nosotros como investigadores podríamos agregar u omitir preguntas o cambiar el orden durante la entrevista propiamente de acuerdo a las respuestas de los entrevistados y de la interacción resultante.

Procedimientos de recolección de datos

Una vez el protocolo de preguntas para la entrevista estaba listo, se procedió a buscar a los profesores que cumplieran con los criterios y estuvieran dispuestos a participar en la entrevista. Entre las estrategias utilizadas para encontrar a los participantes, se encuentra la publicación de un anuncio en la red social Facebook y el diálogo con compañeros de la Escuela de Ciencias del Lenguaje quienes cumplieran con los criterios establecidos.

Teniendo en cuenta la disponibilidad de cada participante, se establecen unos horarios para el encuentro. Una vez acordado el momento, se inicia la entrevista agradeciendo a los participantes por aceptar la invitación. Posteriormente, se da información general del proyecto de investigación, sus objetivos y la manera en que ellos estarían contribuyendo al desarrollo del trabajo.

Con el consentimiento de cada entrevistado, se inicia a formular las preguntas y a grabar sus respuestas. Las diez entrevistas se realizaron en un plazo de una semana y cada una tuvo una duración aproximada en promedio de 15 minutos en un rango de entre 6 y 21 minutos.

Análisis de los datos

Habiendo entrevistado a todos los participantes y teniendo los registros en audio, procedimos a iniciar la transcripción la cual consistió en escuchar cada audio y transcribir fielmente su contenido. Este proceso se guardó en un documento virtual de Google Drive.

El proceso de codificación se realizó teniendo como guía general las pautas de Strauss y Corbin (2002). Nuestro primer paso fue realizar la codificación abierta, es decir, se inició con una lectura muy minuciosa de las respuestas en las que se buscaba identificar los temas principales que emergieron de las respuestas y darles una estructura dentro de posibles categorías y subcategorías no definidas previamente. De este proceso, observamos que las preguntas mismas de la entrevista daban los ejes temáticos, así que sin haberlo propuesto inicialmente, los temas y núcleos de nuestras preguntas se constituyeron como nuestras categorías. A partir de allí, se inició un proceso de codificación axial, es decir, el proceso de identificar subcategorías y de asociarlas a las categorías. Esto permitió identificar sub temas dentro de una categoría mayor y establecer los vínculos de estos. Por ejemplo, una de las preguntas de la entrevista fue “¿cuáles han sido las mayores dificultades que ha experimentado en su primer año de experiencia laboral?” De esta pregunta emergió, naturalmente, la categoría “dificultades en el primer año” ya que todas las respuestas dadas pueden clasificarse como dificultades enfrentadas. Pero las dificultades específicas identificadas por cada

entrevistado se constituyen como las subcategorías, por ejemplo, una subcategoría identificada fue *manejo de grupo*, otra *falta de acompañamiento* y otra *inconsistencia entre teoría y práctica*. Sin embargo, aunque las preguntas nos dieron las categorías mayores, esto no impidió que en las respuestas a otras preguntas emergieran también ejemplos de las subcategorías o incluso otras subcategorías. En términos concretos, se decidió trabajar la codificación pregunta por pregunta y se señala con un color específico el tema principal de cada pregunta y se asignaron gradaciones de colores para los subtemas. Luego, se utiliza el mismo color para resaltar las respuestas que estuvieran relacionados a ese tema. Nos distribuimos las entrevistas entre ambos investigadores (5 entrevistas a cada uno) y tras realizar la codificación de manera individual, nos intercambiamos las entrevistas asignadas para la validación del proceso de codificación. Finalmente, se entregaron 5 entrevistas al azar al director del trabajo de grado para que él validara el proceso de codificación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado presentamos los resultados que emergieron del análisis y revisión de las entrevistas los docentes que participaron en el estudio. Para efectos de organización de los resultados, utilizaremos una estructura de tres partes que incluye, la descripción de la experiencia de los docentes entrevistados, la relación entre la formación y la experiencia y finalmente las recomendaciones de los docentes. En cada una de estos apartados, agruparemos las respuestas a las preguntas de la entrevistas o lo que consideraremos nuestras categorías macro, y finalmente presentaremos las subcategorías basados en el análisis de los elementos que componen las respuestas. En ese orden de ideas, presentamos el esquema en el cual se organiza el reporte de los resultados.

Tabla 5: Organización de los resultados de acuerdo a categorías

Aspectos	Categorías iniciales
Descripción de la experiencia	1. Valoración de la primera experiencia laboral 2. Dificultades durante el primer año de experiencia laboral. 5.Satisfacciones y Frustraciones durante el primer año de trabajo 7.Manejo en el aula de situaciones problema 8.Segunda instancia ante un problema que no pudo resolver por sus propios medios
Relación entre la formación y la primera experiencia laboral	3.Utilidad de la formación académica para afrontar dificultades 4. Diferencias entre lo aprendido en la educación superior y lo vivido en el aula de clase. 6.Cursos de pregrado que más han contribuido a esta experiencia laboral
Recomendaciones de los docentes entrevistados	9.Componentes o aspectos de formación que deberían reforzarse en un programa de pregrado en lenguas extranjeras 10.Consejos para maestros principiantes

Descripción de la primera experiencia laboral

Al pedirles a los informantes que valoraran o evaluaran su primera experiencia laboral enseñando inglés, se identificaron tres tendencias o subcategorías: una valoración positiva de la experiencia, una valoración negativa de la experiencia y una valoración mixta de la experiencia. En las valoraciones positivas 6 de los encuestados describieron la experiencia con calificativos positivos tales como “gratificante, agradable, grata” y “buena”. Entre las razones que dieron para esta valoración tenemos que el enseñar les permitió hacer lo que les gusta y hacer aquello para lo que se formaron. Esto se refleja en los siguientes comentarios:

Pienso que ha sido una grata experiencia porque he tenido la oportunidad de dar a conocer lo aprendido en la universidad (Francisco, entrevista 6, pregunta 1)

Ha sido un periodo muy bueno para mí en el que he podido conocerme como profesional, vivir nuevas experiencias, aprender de ello entonces ha sido una muy buena oportunidad (Juan, entrevista 10, pregunta 1). Además de sentir la experiencia como positiva debido a la oportunidad de hacer lo que les gusta y hacer aquello para lo que se formaron, Juan agrega que la primera experiencia laboral ha sido una oportunidad de aprender y de “conocerse como profesional”.

Otra razón presentada para la valoración positiva es de carácter afectivo, referida a la relación o vínculo que se construye con los estudiantes, en especial, con los niños. Como ejemplo, Josefina comentó lo siguiente:

Yo me he sentido muy bien porque en realidad estoy haciendo lo que me gusta, me gusta mucho sobre todo trabajar con niños pienso que es una relación muy recíproca (Josefina, entrevista 1, pregunta 1)

No espere que trabajar con niños fuera así [de] gratificante. Es muy bonito darse cuenta que uno le enseñó a alguien algo y que esa persona lo aprendió. (Josefina, entrevista 1, pregunta 5)

Por otro lado, 4 de los entrevistados valoran esta primera experiencia de forma negativa ya que utilizan calificativos como “decepcionante” para describir la experiencia o expresaron sentimientos negativos para describirse a sí mismos durante esta, tales como “inconforme, asustado, incómodo y abrumado”. Entre las razones para esta valoración negativa tenemos el hecho de encontrar una distancia muy amplia entre lo que se presenta en las clases en la universidad y la realidad encontrada en el aula. Los siguientes comentarios nos muestran esta tendencia

...una cosa es verlo en el papel, en diapositivas, en video, o en anécdotas que cuentan en la universidad y otra cosa es estar aquí en las aulas de clase enfrentando muchas cosas que uno realmente nunca se imaginaba como docente recién graduado (Marco, entrevista 2, pregunta 1).

La diferencia entre lo aprendido como docente en formación y como docente en ejercicio fue un tema recurrente en las entrevistas. Sobre este punto mostraremos más ejemplos en la siguiente sección del análisis.

Otras razones que han hecho de la primera experiencia de los entrevistados negativa se refieren a la falta de preparación (Valeria, entrevista 9, pregunta 1), la discrepancia entre expectativas del nuevo docente y la realidad laboral (Franco, entrevista 7, pregunta 1), y en general la sensación de miedo o de nerviosismo por enfrentar a un grupo de estudiantes en una situación real.

...cuando uno empieza a trabajar luego de haberte graduado [las expectativas] son muy altas en todo sentido, económicas, laborales, académicas... cantidad de cosas. Entonces, yo considero que a veces son bastante decepcionante... (Franco, entrevista 7, pregunta1)

Por último, algunas de las valoraciones fueron mixtas y estas fueron específicamente 2 de las respuestas de los entrevistados. Alexandra describió su experiencia en estos términos “asustada, emocionada, expectante”. El término expectante nos causó confusión pues el término implica “esperar con curiosidad y tensión” y podría verse a la vez como positivo o como negativo. El término “emocionada” siempre se asocia con valores positivos, pero “asustada” suele verse como negativo. Por eso consideramos que la valoración es mixta. También consideramos mixtas respuestas en las que se combinan aspectos buenos y malos de la experiencia como en la siguiente respuesta:

La experiencia hasta ahora ha sido agradable considero que lo único con que uno choca es como con los formatos, el diligenciamiento de papeleo, mucho papeleo y para eso a uno en la universidad no se lo enseñan (Diana, entrevista 5, pregunta 1)

Diana valora la experiencia como positiva (“agradable”) pero reporta un aspecto que le resulta inesperado y, probablemente, desagradable, el llenado de formatos y el trabajo burocrático relacionado con su labor docente.

Al observar las respuestas en conjunto, se tiene que los dos docentes novatos, egresados de una universidad privada, describen la experiencia como negativa; uno de los docentes novato, egresados de una universidad pública, la describe como positiva, el otro como negativa y la última de manera mixta

(Alexandra); mientras que entre los docentes en formación, todos de una universidad pública, cuatro la calificaron positivamente y solo una la calificó negativamente. Aunque se trata de un estudio cualitativo en el que no podemos hacer generalizaciones, lo que se observa es que los docentes en formación tienden a apreciar o valorar de manera más positiva su primera experiencia laboral, mientras que los docentes novatos egresados de universidades privadas tienden a valorarla negativamente. Los egresados de universidades públicas también muestran inclinación hacia la valoración positiva.

Continuando con la descripción de la experiencia, procedemos a reportar las dificultades y frustraciones reportadas por los informantes. En cuanto a las dificultades, las respuestas de los informantes nos permitieron identificar 12 subcategorías en las cuales encontramos el manejo de grupo, la inconsistencia entre teoría y práctica, la falta de recursos, la convivencia en el aula, la relación con padres de familia, las dificultades para lograr una enseñanza efectiva, los actos de irrespeto hacia el docente, el número de estudiantes por clase, el exceso de papeleo y las funciones administrativas, la inexperiencia/dificultad en la labor como orientador, la falta acompañamiento institucional y los grupos heterogéneos.

En el manejo de grupo, uno de los argumentos de un informante es que al iniciar su vida laboral, ella esperaba encontrar un número ideal de estudiantes en un salón pero que la realidad fue diferente. Esto se refleja en el siguiente comentario:

...El manejo del salón de clase, porque generalmente uno espera un número ideal para enseñar, uno esperaría quince estudiantes pero el contexto es completamente diferente entonces eso dificulta un poco en cuanto al manejo del salón de clase (Ester, entrevista 4, pregunta 2)

En la cita anterior se evidencian dos de las subcategorías identificadas. Primero, se observa la referencia directa al manejo del salón de clase, el cual lo podemos interpretar como manejo de grupos según nuestra propias definiciones. Segundo, también se observa la referencia al tamaño del grupo. La entrevistada plantea su sorpresa al encontrarse con un grupo mayor a 15 estudiantes, un número que ella consideraría como ideal, según lo que aprendió en la universidad.

La segunda dificultad identificada muy frecuentemente es la distancia o inconsistencia entre teoría y práctica. Dado que hay una sección aparte dedicada enteramente a este aspecto en el análisis posterior, no se discutirá esta diferencia aún, para evitar ser repetitivos. Procedemos entonces a reportar la siguiente dificultad que está muy relacionada con el manejo de grupo, es decir, la convivencia en el aula.

Tres de los entrevistados manifestaron tener dificultad con la convivencia en el aula. Entre las razones identificadas tenemos: la falta de tolerancia de los estudiantes hacia los docentes o hacia los mismos compañeros, los diferentes comportamientos de los niños y la dificultad de seguir normas en algunos estudiantes. Lo anterior se puede evidenciar en los siguientes comentarios:

Lo más difícil es la convivencia, los hábitos de estudio, el respeto, la no tolerancia de los estudiantes hacia los docentes, hacia los mismos compañeros y la problemática con los padres de familia (Marco, entrevista 2, pregunta 2)

Lo que más dificultad me costó era con niños con muchas dificultades como quien dice para acatar, para seguir normas. (Valeria, entrevista 9, pregunta 2)

Otro aspecto manifestado por los entrevistados respecto las dificultades es la relación con los padres de familia quienes a menudo son poco cooperativos con la labor docente y, en palabras de los informantes, no siempre reconocen las conductas de sus hijos y responsabilizan al docente por cualquier problema o situación indeseable que pueda surgir en el aula. Como lo expresa Ester a continuación:

Los padres de familia son un poco... como se dice... *reluctant*, en cuanto a las dificultades que tiene su hijo o hija, entonces tienden a culpar al maestro y enfrentar esa situación ha sido difícil también.
(Ester, entrevista 4, pregunta 2)

Igualmente Marco, aunque no profundiza o da detalles sobre el tema, afirma que, una de sus mayores dificultades durante su primer año laboral ha sido "la problemática con los padres de familia". Y de igual manera, se muestra preocupado ante "la no tolerancia de los estudiantes hacia los docentes e incluso hacia los mismos compañeros" (Marco, entrevista 2, pregunta 2) Por otra parte, Cristóbal manifiesta que se le ha hecho difícil durante su primera año laboral lograr una enseñanza efectiva, es decir "llegar a tocar a los estudiantes" como lo manifiesta en el siguiente comentario:

Entre las dificultades que he encontrado primero ha sido como llegarle a los estudiantes como mostrarles que lo que yo les estoy enseñando es realmente significativo, y puede llegar a tocarlos, puede llegar a marcar algo en ellos eso ha sido muy difícil dado que se tiene la concepción de que en los colegios en las clases de inglés siempre se enseña es gramática o verbo *to be* y no más y eso no me va a servir para la vida entonces eso ha sido algo un poquito difícil
(Cristóbal, entrevista 3, pregunta 2)

Continuando con el análisis, encontramos que el exceso de papeleo y funciones administrativas son factores que han incentivado a algunos de los participantes a calificar o describir su primera experiencia laboral como “difícil”. Por ejemplo, tenemos a Josefina quien nos manifiesta: “siento que a veces me ocupo más de llenar formatos y papeleo del colegio que en realidad dar clases de inglés.” Su preocupación es compartida por Ester quien de igual manera nos comenta que “como maestro no es solo enseñar, sino que hay un trasfondo institucional y es el famoso papeleo, el papeleo para esto, el papeleo para lo otro” y Francisco quien define “el manejo de tanto papeleo y plataformas que de pronto no conocía” como su “mayor dificultad”.

Otro factor que ha hecho esta primera experiencia laboral un poco difícil para los participantes ha sido, como lo manifiesta Alexandra, “asumir la figura de orientador” y Juan nos manifiesta que “la figura de orientador” implica asumir funciones como “dirigir reuniones de padres, atender casos puntuales que se presentan dentro del grupo” y a esto se le suma un factor del que hemos hablado anteriormente, “manejar más formatos”. Para los docentes que aún están en formación o que acaban de culminar sus estudios, la función de orientador es un rol nuevo y desconocido, una parte del trabajo para la cual no fueron preparados. Juan nos expresa lo siguiente:

...además de tener a cargo los grupos en las clases de inglés, me asignaron como orientador de grupo. Entonces, digamos que es una nueva función a la cual yo no estaba acostumbrado. Entonces, ha sido un proceso de adaptación largo, complicado, porque hay que manejar demasiados formatos. Otras actividades como, por ejemplo, dirigir reuniones de padres, atender casos puntuales que se presentan dentro del grupo, por ejemplo, pueden ser académicos o

de convivencia, funcionar uno como un apoyo para los estudiantes... entonces, digamos que se duplica un poco el trabajo. (Juan, entrevista 10, pregunta 2)

Como categorías finales encontramos dos más que, aunque los participantes no dieron mayores detalles sobre ellas, nos resulta pertinente mencionar. Josefina menciona que su labor ha sido un poco más compleja porque siente que “no hay acompañamiento de alguien del colegio” y Alexandra añade que además de las dificultades mencionadas anteriormente, el tener tanta diversidad en los estudiantes, hace que esta experiencia “sea un reto muy muy muy grande” ya que el “conocer los antecedentes” de cada estudiante es vital para lograr una enseñanza efectiva.

Al analizar las respuestas en conjunto, encontramos que los participantes recién graduados (Novice teachers) manifiestan tener dificultad en lidiar con la convivencia, los actos de irrespeto hacia el docente, la complejidad de la labor como orientador y la dificultad para lograr una enseñanza efectiva. Mientras que los participantes aún en formación (Preservice teachers) manifestaron tener dificultad a la hora de aplicar la teoría a la práctica, relacionarse con los padres de familia, manejar grupos grandes, lidiar con el exceso de papeleo y funciones administrativas, la falta de acompañamiento por parte de la institución y el manejo de grupos heterogéneos. Por lo anterior, se evidencia que los docentes en formación manifiestan tener más dificultades que los graduados a la hora de desempeñar su labor docente. No obstante, en conjunto, estas respuestas sugieren que los docentes con poca experiencia parecen percibir que en su formación ha habido un vacío en lo que respecta a lidiar con una variedad de factores que van más allá del conocimiento de la lengua o del saber disciplinar. Estos son aspectos que trataremos con mayor detalle más adelante.

En esta misma línea de razonamiento, también encontramos las situaciones o eventos que generan frustración en los docentes entrevistados. Inicialmente, se logra identificar 6 causales de frustración donde la falta de capacitaciones, la actitud negativa del estudiante hacia el área, la baja remuneración, el trabajo bajo presión, el desconocimiento de legislación educativa y los trabajos extras de la labor docente son los protagonistas principales. Iniciando con la falta de capacitaciones Marco nos comenta que:

...no se dan muchas charlas o no se da mucho en énfasis desde el departamento de psicología para generar [...] estrategias de disciplina, de convivencia, de darle gusto al cliente, es decir, a los padres de familia. Eso no me ha agradado mucho, no me ha dado satisfacción no recibir esa capacitación idónea (Marco, entrevista 3, pregunta 5)

Un segundo causal de frustración entre los entrevistados es lo concerniente al desconocimiento de la legislación educativa en nuestro país. En la entrevista, Valeria nos dice que “no tenía la habilidad para manejar ciertos aspectos de calidad”, por lo que al trabajar para una institución certificada donde se trabaja y se cumple con todos los mandatos del MEN, su frustración aumenta debido al desconocimiento de ciertas leyes educativas que la universidad no le dio a conocer durante su formación superior.

Lo anterior nos conduce a analizar los trabajos extras de labor docente que traen estos mandatos del MEN como lo menciona Alexandra: “qué hacer el *class plan*, que hablar de las normas, y las cosas de convivencia, llenar el observador del alumno, son cosas para las que uno jamás se prepara y que toca todo apréndelo ahí en su momento”. (Alexandra, entrevista 8, pregunta 5)

El comentario de Franco, añade a este aspecto de la frustración “la cantidad de trabajo” ya que lo frustra mucho el hecho de tener que cumplir con tareas o funciones que él considera no debería hacer como docente, como lo leeremos a continuación:

Algo que me frustra mucho a mi en este rol es la cantidad de trabajo que hace un docente y a veces parece uno un cuidador, te ponen ciertas tareas que no estoy de acuerdo, que uno no debería hacer [además de] encargarse de dar clase, pero te cargas de otras responsabilidades (Franco, entrevista 7, pregunta 5)

A lo anterior, Franco le suma otro aspecto que lo frustra mucho “la cuestión de la remuneración monetaria” ya que, en su criterio, el monto de la remuneración no se corresponde con todo el trabajo que realiza como docente. Relacionado con lo anterior encontramos los comentarios de Juan quien menciona el trabajo bajo presión y las características del ambiente laboral como factores que le causan frustración. Como podemos apreciar en el siguiente comentario:

Hay cosas que se viven, yo me imagino, que aquí y en muchas otras instituciones o empresas. A veces los ambientes laborales son muy pesados, las cargas o las presiones... uno siente que todo el tiempo están pidiendo y demandando cosas o a veces el mismo ambiente entre compañeros no es el ideal porque... pues... se presentan casos de compañeros que mal hablan de uno, que terminan compartiendo información inapropiada con otras personas sobre uno, pues... esas son cosas que incomodan o dañan el ambiente laboral (Juan, entrevista 10, pregunta 5)

Como punto final, Cristóbal resalta que, aunque ha tenido satisfacciones en términos de logros con sus estudiantes, muchas veces se ha sentido frustrado por la actitud negativa de algunos estudiantes hacia el área. Esta actitud se manifiesta en casos en los que el estudiante se autoevalúa negativamente con relación a su capacidad para aprender inglés y asume posturas pesimistas y hasta de rechazo hacia el área. En las palabras de Cristóbal: "...es muy frustrante cuando el estudiante está totalmente cerrado, cuando el estudiante desde la primera clase piensa... 'profe, yo no sé, yo no te voy a entender' y él mismo se encierra" (Cristóbal, entrevista 3, pregunta 5)

Hay que destacar que no todo ha sido negativo. Como es natural, la experiencia también ha traído satisfacción a los participantes. Al preguntarle a los participantes sobre sus satisfacciones durante su primer año de trabajo, logramos identificar 6 subcategorías dentro la categoría de satisfacciones: 1 de los entrevistados se siente satisfecho por la oportunidad laboral que dan los colegios, 3 les da gusto trabajar con niños, 1 menciona el acompañamiento de los colegas, 3 la buena relación profesor estudiante y 2 se encuentran satisfechos por la buena preparación que la universidad les ha dado.

Juan menciona en la entrevista que se siente satisfecho por el apoyo, recibimiento y la oportunidad que el colegio donde labora actualmente le ha dado.

...cuando ingrese aquí a la institución, tuve la oportunidad de hacer mi práctica docente aquí, entonces recibí un gran apoyo, un gran recibimiento y se me dio la oportunidad de continuar laborando aquí mismo ya como docente de planta (**Juan, entrevista 10, pregunta 5**)

Además de sentirse satisfecho por el apoyo mencionado anteriormente, Juan se siente muy complacido al trabajar con niños ya que hay ciertos aspectos que lo “lleen” como él mismo lo relata a continuación:

Descubrí que además de uno cumplir con el rol de maestro en la clase, se puede llegar a los estudiantes un poco más allá de esa relación maestro-estudiante en la cual uno puede compartir un poco más con ellos, conocer más de ellos y, de alguna manera, esto se ve reflejado en los procesos de enseñanza porque a veces los estudiantes reciben más atención, más cuidado, más comprensión, ellos sienten [ese afecto], ese vínculo y de alguna manera abren más su mente para una clase. Entonces son aspectos muy positivos que ya luego se complementan con unos sentimientos de [afectividad], de reconocimiento, que les gusta la clase, que les cae muy bien el maestro... Entonces son cosas que a uno lo van llenando porque de alguna manera uno va dejando huella en ellos. Entonces me ha gustado mucho (**Juan, entrevista 10, pregunta 5**)

De igual modo, 3 participantes más expresaron gusto o satisfacción al realizar la labor docente y especialmente al trabajar enseñando a niños ya que la experiencia ha sido “gratificante”, los estudiantes se han sentido “cómodos” y el sentimiento de estar “preparado para la materia” les ha dado confianza y seguridad a la hora de dar una clase. Observemos los siguientes comentarios:

No esperé que trabajar con niños fuera así gratificante, es muy bonito darse cuenta que uno le enseñó a alguien algo y que esa persona lo aprendió y que te dice: “profe, te quiero mucho ahora ya sé cómo es el verbo *to be*” o no sé, uno se convierte como en la mamá de los niños porque pasa con ellos ocho horas. Entonces,

aparte de ser la profe, es como que uno está allá acompañándolos y pues a mí me gusta mucho la cuestión social y eso (Josefina, entrevista 1, pregunta 5)

He podido acomodarme o acoplarme a las exigencias de la institución a medida que han pasado los días; he podido impartir lo aprendido; los estudiantes se han sentido cómodos ya después del tiempo, ya los estudiantes lo empiezan a conocer a uno y así como tal esa es la satisfacción que yo encuentro (Francisco, entrevista 6, pregunta 5)

En el primer comentario que citamos, además de reflejar el gusto por la labor, Josefina muestra su agrado con los niños a tal punto de afirmar que cuando se es profesor “uno se convierte como en la mamá de los niños” debido al tiempo que se pasa con ellos acompañándolos y al fuerte vínculo afectivo que se establece.

Entre la satisfacciones encontramos, como ya señalamos, el sentimiento de los docentes de “impartir lo aprendido” (Francisco entrevista 6, pregunta 5) y sentir que su formación y años de estudios han sido pertinentes para realizar su trabajo en esta primera experiencia.

Satisfacción, me ha causado sentirme preparada para la materia como tal porque para mi asignatura tengo el carisma, tengo el conocimiento, tengo la pedagogía porque eso sí es maravilloso en la universidad (Alexandra, entrevista 8, pregunta 5)

En este mismo apartado, y muy relacionado con lo anterior, nos encontramos con la sensación de satisfacción resultante de una armoniosa relación profesor-estudiante. Este factor estuvo explícitamente referido en las

respuestas de 3 de los informantes. En este sentido, el contacto humano, los lazos fuertes entre el docente y el estudiante y el progreso evidente en los estudiantes, son las sub-categorías más mencionadas por los participantes en sus comentarios:

Satisfacción es definitivamente dos cosas, la primera es la reacción de los estudiantes frente a su maestra de inglés, porque se nota que les gusta la clase, no dicen que “ay, qué pereza” no, les gusta, abrazan, saludan cuando no estamos en clase... y la segunda, es ver cómo ellos intentan aplicar lo aprendido en clase por fuera de ella. Entonces, están comiendo lonchera, por ejemplo, y dicen me estoy comiendo una *Apple* y cosas así, cosas que uno no les pide hacer pero ellos lo hacen, esos dos factores han causado satisfacción. (Ester, entrevista 4, pregunta 5).

Satisfacción yo digo el contacto humano, es cierto que se forma un lazo muy fuerte entre el docente y el estudiante. Eso es algo que en un momento me hace sentir satisfecho. Tú dices, bueno, hay una buena comunicación, con algunos , no con todos, he podido llegar a ciertos estudiantes, una buena satisfacción es que los estudiantes logren entender lo que tú estás tratando de transmitir, cuando tú ves que la mayoría de tus estudiantes están progresando, están teniendo éxito, a pesar de las dificultades, yo creo que eso es una de las mayores satisfacciones y, lógicamente, cuando estás cumpliendo debidamente y tú recibes buena retroalimentación (Franco, entrevista 7, pregunta 5).

En resumen, uno de los principales causales de satisfacción es el hecho de cumplir con el deber, la sensación de estar teniendo un buen desempeño, lo cual

se manifiesta en el afecto con los estudiantes, pero además en la percepción de que están aprendiendo y que el esfuerzo realizado en la planeación de clases y el diseño de actividades da frutos positivos. Esta satisfacción también se ve plasmada en el hecho de recibir una evaluación o realimentación positiva por supervisores y colegas. Cristóbal hace referencia al progreso y logro de los estudiantes, ya mencionado, a través de una analogía a la siembra y cuidado de una planta que nos pareció valioso compartir:

...creo que una de las grandes satisfacciones que yo he tenido ha sido coger estudiantes, muchas veces me ha tocado cogerlos desde cero, y ver que terminado el nivel o el curso conmigo, bueno, si bien no son 100 por ciento bilingües, por lo menos uno plantó una semilla en ellos y esa semilla empieza a germinar de a poquitos. Entonces, ellos empiezan a buscar por su cuenta, a alimentarse a nutrirse... claro se quita esa idea de que el inglés es solo una cosa gramatical y no me va a servir para nada y se dan cuenta que va a ser una cultura, cuando uno le plantea ese tipo de cosas a los estudiantes, que no hay solamente, y que no hay una traducción literal, que hay cosas que son diferentes porque es una cultura totalmente diferente, ellos se empiezan a interesar, eso es muy gratificante ver el interés de ellos (Cristóbal, entrevista 3, pregunta 5)

El éxito en la labor es un factor gratificante para el 60% de nuestros entrevistados, y dicho éxito no está asociado exclusivamente a mediciones concretas y objetivas sino a las situaciones que se dan y se observan en el día a día. Como lo ha planteado Cristóbal, los estudiantes no siempre llegan a alcanzar un dominio perfecto de la lengua (“...no son 100% bilingües), pero se observa un

cambio de actitud hacia el área y un interés por querer aprender más, o como lo apuntó Esther, se ve un interés por usar lo aprendido fuera del aula, aunque se trata de vocabulario sencillo.

Otro aspecto que manifestaron tener algunos de los participantes y que les ha causado satisfacción es el acompañamiento que han tenido por parte de colegas en la labor ya que esto les ha permitido conocer ciertas estrategias para tener un mejor desempeño en las clases, como se evidencia en el siguiente comentario:

Bueno en la institución en la cual estoy en estos momentos, pues, me ha parecido muy chévere el acompañamiento por parte de mis colegas de la misma área, es decir, de inglés, los cuales me apoyan mucho dándome un feedback de cuales estrategias usar o no usar con ciertos estudiantes o ciertos cursos de acuerdo a la dificultad del tema (Marco, entrevista 2, pregunta 5)

Analizando los comentarios de los participantes, encontramos que las razones por las cuales los participantes de la universidad privada están satisfechos son: el acompañamiento de colegas y la buena relación profesor-estudiante. Y aquello que los frustra está relacionado con las funciones y responsabilidades adicionales propios de la labor docente, así como la falta de capacitaciones por parte de la institución para la que trabajan. Por otra parte, tenemos los participantes cuya educación superior estuvo o está en manos de la universidad pública. Estos participantes, identifican como satisfacciones la oportunidad laboral que dan las instituciones privadas, gusto de trabajar con niños, la buena preparación, el buen desempeño de la profesión y, al igual que un participante de la universidad privada, la buena relación profesor-estudiante. Entre aquellas razones que los frustran están la actitud negativa del estudiante hacia el

área, los trabajos extras a la labor docente, el desconocimiento de la legislación educativa y el trabajar bajo presión.

Aunque la cantidad de participantes del sector privado es menor a la del público, consideramos importante resaltar que si bien existen algunas similitudes entre lo que frustra y satisface a los participantes de ambas universidades, se muestra una tendencia en los participantes de la universidad pública a resaltar “la buena preparación” y “el buen desempeño de la profesión” al contrario de los de la privada quienes afirman que hacen “falta capacitaciones” por parte de la universidad o la institución para lograr un excelente desempeño laboral

Conocidas algunas de las dificultades encontradas, indagamos además cómo reaccionaron los docentes en formación y los docentes novatos al enfrentarse a “situaciones problema en el aula.” Esta pregunta se incluyó porque nuestra revisión de la literatura previa y nuestra propia experiencia nos llevó a intuir que este es un aspecto que resulta particularmente desafiante para un docente en su primer año de trabajo y para el cual, probablemente no se sienten preparados por la universidad. Las respuestas a las preguntas anteriores confirmaron esa intuición, pues las situaciones de convivencia y, en general, lo que se denomina manejo del aula y de los grupos fueron temas recurrentes entre las dificultades.

Inicialmente, encontramos que tres de los maestros recurren al diálogo con el estudiante, uno de ellos recomienda ser paciente, tres buscan apoyo de otras instancias, lo anterior se refiere a lo académico. Pero ante situaciones de convivencia, tres de los entrevistados optan dialogar con los estudiantes, otros tres siguen el debido proceso de la institución, uno hace llamado de atención y uno entra en pánico.

En opinión de algunos de los entrevistados, el diálogo es una herramienta sencilla y muy práctica que en la mayoría de los casos tiene buen efecto. Josefina, por ejemplo, ante una situación problemática ya sea de naturaleza académica o de convivencia, primeramente utiliza el diálogo como estrategia de solución. Como lo observamos a continuación:

...si es una situación de caso académico, lo que hago yo es esperar a que se acabe la clase y hablar con el estudiante personalmente. Si es algo que incluye ya la parte disciplinaria y qué se trata más no de una sola persona sino de varias personas, se aborda el caso como no sé... me gusta hacerlo más personal, cómo hablar primero con la persona, indagar qué es lo que le pasa. (Josefina, entrevista 8 pregunta 1)

Así mismo el maestro Franco considera el diálogo como un procedimiento que debe hacerse, no solo por ser parte de las labores de un docente, sino por ser además, parte integral del debido proceso que se debe seguir ante toda situación académica o de convivencia con los estudiantes, como se observa en su comentario:

...si de pronto hay un problema con un estudiante, que de pronto puede ser algo personal, yo uso siempre el diálogo, sacar al chico a un espacio diferente y hablar con él de una manera más humana, y hacer que se sienta en igualdad de condiciones y ya después si las cosas no mejoran se sigue el proceso (Franco, entrevista 7, pregunta 7)

Por otra parte, Cristóbal dice que aunque el modo de proceder depende de la situación y de sus características, pues no todas las situaciones son iguales, y por ende no se pueden tratar de la misma manera, es muy importante para él “tener mucha paciencia” y sobre todo “no dejarse sacar de sus casillas”. (Cristobal, entrevista 3, pregunta 7)

En este orden de ideas, tres de los maestros comentan la importancia de seguir siempre el debido proceso, no solo porque las instituciones lo exigen, sino también porque son disposiciones legales del Ministerio de Educación Nacional. En lo particular, Franco agrega que “independiente de cual sea la situación, yo pienso que uno debe recurrir al debido proceso, porque es siempre lo que nos inculcan en cualquier situación y es importante” (Franco, entrevista 7, pregunta 7). Cristóbal, manifiesta que “dependiendo de la situación hay conductos con los cuales esa situación se puede enfrentar”; mientras que Juan dice que lo que se debe hacer es “cumplir la función de mediador... escuchar las partes...dialogar con los estudiantes... y entrar a mediar” ya que estos son los pasos del debido proceso.

Como penúltima subcategoría, encontramos el llamado de atención, donde Ester reconoce la importancia de esta estrategia que, en el caso de los niños, funciona. Sin embargo, ella resalta que se debe ser cuidadoso con los llamados de atención que contenga oraciones negativas ya que los niños “tienden a hacer lo contrario” como lo apreciamos a continuación:

...simplemente me acerco al estudiante y le llamé la atención no gritándole, diciéndole “be quiet!” Como son niños, nada negativo, como que ‘no corras, no hables...’ siempre como que, dando oraciones afirmativas, porque ellos tienden a hacer lo contrario cuando tú les dices que no. (Ester, entrevista 7, pregunta 4)

Y por último encontramos a Marco quien manifiesta que en sus primeros meses en el puesto ante situaciones de convivencia en el aula su primera reacción era entrar en “pánico”. Posteriormente, ha venido aplicando algo que otros colegas le aconsejaron hacer ante este tipo de situaciones y es simplemente “detener las cosas”. De esta manera lo explica en el siguiente comentario:

Muchas veces entro en pánico como, por ejemplo, que los chicos se agarren a golpes, que uno le entierre un lapicero a otro, o en o en caso tal de que las chicas se jalen el cabello por X o Y situación... yo entro en pánico... mi experiencia como maestro para intervenir en esos casos es muy poca, pues, yo acudo a lo que uno medio aprende o sabe o le dicen que es detener las cosas (Marco, entrevista 7, pregunta 2)

En todos los casos los maestros buscan segundas instancias cuando enfrentan una situación problema. Los maestros recurren siempre a la coordinación de convivencia pues esta es una figura de autoridad, con experiencia en manejo de situaciones y problema y con conocimientos de los manuales de convivencia. Así mismo es claro que los maestros nuevos se apoyan en maestros que tienen más experiencia en las instituciones educativas, seguramente porque ellos también pasaron por esta etapa y saben que hacer o lo que hicieron les funcionó. El manejo de situaciones de convivencia es algo a lo que se le debe prestar mucha atención por todas las implicaciones legales que un mal procedimiento podría traer. De igual manera, pero en menor porcentaje, hay maestros que recurren a psicología o capellanía. La primera por ser una instancia que trabaja el comportamiento humano y puede apoyar la labor docente; la segunda instancia, que es una figura común en colegios religiosos, porque puede prestar orientación en materia espiritual y de valores.

Definitivamente correr a la coordinadora porque ellos son los que saben cuál es el debido proceso y qué dice el manual de convivencia sobre lo que se debe hacer (Alexandra, entrevista 8 pregunta 8)

En situaciones que no puedo manejar recorro primero a mis compañeros de trabajo, que como le dije anteriormente han sido un apoyo también, un soporte para mi experiencia laboral. Ya cuando veo que no encuentro una respuesta en ellos, acudo a mis jefes inmediatos... (Ester, entrevista 4, pregunta 8)

Por otra parte, dos de los profesores entrevistados consideran que es muy importante involucrar a los padres de familia cuando se presentan estas situaciones y en especial cuando se vuelven frecuentes. Sin embargo, esta siempre es la última instancia que se considera o se toma en cuenta

Es claro que los maestros tratan de solucionar las situaciones de convivencia en primera mano, pero es la coordinación de convivencia la instancia en la que primero se piensa y se recurre ante una situación que no se pueda solucionar. El maestro siempre va a buscar una opción en la cual poder apoyarse y tener una buena guía en cuanto al procedimiento a seguir ante eventos complejos. También se percibe que los departamentos de psicología y capellanía son válidos para recurrir pues son instancias que apoyan el proceso educativo y son muy cercanos a los estudiantes.

Relación entre la formación académica y el primer año de experiencia laboral

Ya desde la descripción de la experiencia surgieron comentarios con respecto al papel que la formación académica en el pregrado juega en el desempeño en la primera experiencia laboral. Este es un aspecto fundamental en nuestro estudio pues a menudo se habla de un vacío entre lo que la universidad

brinda a los estudiantes formándose para ser licenciados y las realidades que se encuentran en las aulas los estudiantes próximos a graduarse o aquellos recién graduados. Ya en la categoría anterior, al mencionar dificultades, algunos de los informantes manifestaron que existían inconsistencias entre la formación académica y la realidad o lo que podría denominarse inconsistencias entre la teoría y la práctica.

La mayor dificultad es que yo considero que la universidad no tuvo unas bases muy firmes en cuanto a la práctica como tal, o sea, es claro que todos tienen sus niveles de práctica, digamos, que debe responder por los créditos en cuanto a práctica y de hecho se le permite estar en un colegio observando e intervenir, pero considero que no es suficiente. (Franco, entrevista 7, pregunta 2)

Al pedirle a los participantes que se expresaran con respecto a la utilidad de su formación académica para enfrentar la labor docente en el aula, encontramos que 5 de los entrevistados afirmaron que lo aprendido en la educación superior les había sido útil para enfrentar ciertas dificultades, aunque reconocieron que había ciertos vacíos en la formación. Por otro lado, 5 de los entrevistados afirmaron que la universidad o la educación superior no les había sido de utilidad.

Entre los argumentos dados por los participantes que afirman que la educación superior les ha sido útil encontramos: la utilidad para evaluar habilidades de la lengua, afrontar estilos de aprendizaje y estrategias para manejar situaciones en el aula. Diana responde que sí le ha sido útil su formación académica “respecto a la evaluación de temas y habilidades en el área de inglés”. Valeria comenta que cree que su formación en la universidad sí la preparó para acoplarse a los distintos estilos de aprendizajes de sus estudiantes. Otra de las valoraciones positivas expresadas por los entrevistados en cuanto a la utilidad de

la formación académica, encontramos las estrategias para manejar situaciones en el aula.

...yo te podría decir que en algunos casos uno siente que lo vivido y lo aprendido en la formación académica es de gran base, de gran fundamento para uno poder ejercer y cumplir con la labor de manera eficaz. Por ejemplo, uno es capacitado de alguna manera de cómo, de pronto, afrontar dificultades, de pronto, a lo que es el trabajo en sí dentro del aula. Entonces, por ejemplo, esas experiencias las vive uno en la práctica docente cuando uno tiene sus primeros acercamientos con una clase con estudiantes de algún contexto determinado. Entonces uno puede allí observar y tener en cuenta que dificultades se pueden presentar y cómo con qué tipo de estrategias se pueden trabajar (Juan, entrevista 10, pregunta 3)

Una experiencia que muestra la pertinencia de la formación académica para enfrentarse a la docencia nos fue narrada por Josefina quien comenta que antes de iniciar su formación superior había tenido la oportunidad de trabajar con niños y que debido a su falta de formación, no sabía cómo manejarlos, pero que, una vez inició sus estudios superiores, sintió como la universidad le fue dando el conocimiento para enfrentar diferentes problemáticas en el aula de clase.

Tenía 19 años y la verdad me sentía perdida porque no sabía cómo manejar un niño. Me acuerdo que en ese tiempo me pusieron un grado con unos niños que tenían déficit de atención y había un niño que era medicado, entonces yo, la verdad, no sabía cómo manejar esos casos en cuanto al aspecto pedagógico y la verdad fue que sufrí mucho. Ya entrando a la universidad uno como que coge más armas para poder defenderse (Josefina, entrevista 1, pregunta 3)

Continuando con el análisis, encontramos que 4 de los entrevistados concuerdan en que la universidad o la formación superior no les había sido útil a la hora de enfrentar dificultades en el aula de clase. Encontramos además que entre aquellos que consideraban que la formación académica les había resultado muy útil, 2 reportaron sentir ciertos aspectos y vacíos para los cuales no habían sido preparados. Entre las razones expresadas encontramos: que la universidad no los preparó para manejar dificultades de convivencia, las exigencias administrativas de las instituciones, las relaciones con los padres de familia y el manejo de grupo, es decir, los elementos que se identificaron como causales de dificultades y frustraciones. En los siguientes comentarios de Valeria y Marco evidenciamos estas afirmaciones.

Realmente, creo que no, o sea, porque en la academia realmente nunca se ve algo tan enfocado como decir en situaciones... o sea... en mi caso que de pronto lo que más dificultad me costó era con niños, con muchas dificultades, como quien dice para acatar, para seguir normas, de pronto la universidad nunca nos ha preparado para eso (Valeria, entrevista 9, pregunta 3)

Para serte sincero... no. No, porque desde ningún punto de vista, en ninguna materia, en ninguna asignatura de mi pregrado me dijeron realmente cuales eran las etapas, los pasos a seguir desde un punto de vista social para yo generar estrategias para así solucionar problemas como por ejemplo: una pelea en un salón de clase; otro ejemplo, un padre de familia insatisfecho; otro ejemplo, en la universidad nunca me enseñaron a mi como solucionar o cómo crear empatía con un rector o una directiva que realmente es lo mejor pero para mí. Cosas de esas, son a las que me refiero con lo que la

universidad no me ha dado las herramientas (Marco, entrevista 2, pregunta 3).

En el comentario de Marco, observamos además una alusión al manejo de relaciones personales en un ambiente laboral. Los maestros en ejercicio deben lidiar con diferentes conflictos en lo que se refiere a comunicación efectiva y empatía con superiores y compañeros de trabajo. En el caso de nuestros informantes este es un elemento que, aunque emergió con poca frecuencia en las entrevistas, valdría la pena tenerlo en cuenta en futuros estudios.

De igual manera, Ester y Franco afirmaron que lo aprendido en la universidad no les había sido de utilidad ya que se hace mucho énfasis en la teoría y se descuida la práctica. Como se evidencia a continuación:

Eeeeeh no, yo creo que no. La universidad se encarga de la parte teórica, pero hace falta más enfocarse en la parte práctica, porque, por ejemplo, el papeleo, enfrentarse a padres, todas las dificultades que mencioné anteriormente son cosas que casi no se enseñan en la universidad, en la universidad pintan todo color de rosa cuando en la realidad no es así (Ester, entrevista 4, pregunta 3)

En este caso, observamos que Ester manifiesta que su formación académica no le ha servido para su experiencia laboral, sin embargo, ella hace referencia a situaciones que no se refieren a la enseñanza o aprendizaje, sino más bien a tareas de carácter administrativo, o incluso social, que los docentes deben afrontar. En este sentido, valdría la pena plantearse si en realidad la formación que la universidad ofrece al nuevo licenciado debería o no centrarse en estas situaciones o si debería restringirse, como lo hace en la actualidad, a lo académico y lo

disciplinar. Por su parte, Franco hace referencias a situaciones de aula, pero no es verdaderamente claro sobre a qué temas se refiere.

Son muchos los aspectos que tienes que manejar, ¿no?... solamente, la universidad te da bases pero hay ciertas situaciones que tú debes resolver de manera empírica. La universidad no te formó como tal para cierto tipo de situaciones, o, si lo hizo, fue de manera muy superficial. Lógicamente, cada uno tiene su especialidad en el área la universidad se encarga que tu desarrolles tu área, que puedas defender tu área. (Franco, entrevista 7, pregunta 3)

Pese a la falta de claridad, Franco parece reconocer que hay ciertos saberes que se desarrollan de manera “empírica” y para los cuales uno no puede ser “formado” o preparado.

De igual modo, y como señalamos anteriormente, incluso aquellos informantes que afirmaron sentir que su formación sí había sido de utilidad agregaron comentarios destacando algunas falencias, es decir, situaciones para las cuales sienten que no fueron preparados:

No hubo una guía para tratar los comportamientos de tipo disciplinario que se pueden presentar en el aula. (Diana, entrevista 5, pregunta 3)

...hay que irle agregando nuevos procesos que la institución puede incluir o que a veces se determina desde el mismo ministerio de educación. (Juan, entrevista 10, pregunta 4)

En estos dos ejemplos emergen nuevamente la carencia en la formación universitaria del licenciado un componente que les sirva para afrontar temas de

convivencia en el aula y el manejo de exigencias administrativas de las instituciones, ambos elementos identificados previamente en las dificultades que se encuentran los nuevos docentes.

Otro tema que emergió de las entrevistas fue el trabajo con estudiantes con necesidades especiales o los denominados casos de inclusión. Por políticas del Ministerio de Educación, los estudiantes con necesidades especiales (ya sean discapacidades físicas, cognitivas, psicológicas, sensoriales o talentos especiales) deben ser aceptados y atendidos dentro de las escuelas regulares (Ley 115 de 1994, título III y Decreto 366 de 2009). Si bien las leyes al respecto estipulan que las instituciones educativas, públicas o privadas, deben tener planes de apoyo pedagógico para estos casos, en la realidad, en muchos casos, estos planes no existen y resta al docente hacer un proceso de inclusión para el cual no ha sido preparado. Si esto es ya un reto para docentes con mucha experiencia, resulta más desafiante aún para los docentes novatos o en formación, quienes además señalan que en sus programas de formación no trataron el tema de apoyo de estudiantes con necesidades especiales en ninguno de sus cursos.

...cuando uno va a la realidad hay todo tipo estudiantes, tener por ejemplo estudiantes de inclusión eso para mí es de lo más aterrador porque es algo para lo que yo no me formé y si me llega tocar un estudiante con una necesidad especial me va tocar es estudiar por mi propia cuenta (Alexandra, entrevista 8, pregunta 4)

Los informantes recalcaron la inconsistencia entre los escenarios pedagógicos que se presentan en las clases en la universidad y los escenarios reales que se encuentran en las aulas.

Bueno... una cosa, como lo había dicho anteriormente, es el papel, ¿no?... son las exposiciones, lo bonito, lo chévere... y por más anécdotas o drama que te puedan dar los maestros en los mismos trabajos de clase en el pregrado, no hay ninguna dimensión comparada con la realidad, ¿sí?... por ejemplo, me refiero a una asignatura en el pregrado que era ética y resolución de conflictos... una cosas es tan chévere citar a cientos de autores, hacer trabajos con normas APA, ICONTEC... y otra cosa totalmente diferente es venir aquí a aplicar eso acá... porque, sencillamente, el ser humano es una cosa loca y grande que en el papel no se puede describir (Marco, entrevista 2, pregunta 4)

Cuando uno ve la metodología de aprendizaje y enseñanza, le plantean a uno unas realidades espectaculares que uno cree que encontrará en el salón. Pero creo que lo que más me ha costado es adaptarme al ser de cada niño, o sea, son 35 niños y cada uno es un mundo diferente... y cómo llegar a entender ese niño o el por qué no quiere estudiar, porque de pronto no desayunó o no estudia porque no pone cuidado, o es grosero porque en la casa hay un ambiente peor... entonces es como llegar a enfrentarse con esa realidad que no tiene tanto que ver con lo pragmático sino ya como en la razón de ser de la persona (Josefina, entrevista 1, pregunta 4)

Observamos que además de estar de acuerdo Marco y Josefina en que existe inconsistencia entre la teoría y la práctica, ellos mencionan un aspecto muy importante y es el hecho de la complejidad del ser un humano ya que como lo describe Marco, “el ser humano es una cosa loca y grande que en el papel no se puede describir”. Su percepción es que la base de conocimiento teórico que ofrece

la formación académica es insuficiente ante la complejidad del ser humano. Esto podría apuntar hacia la necesidad de un enfoque más humanista y heurístico en los abordajes de las disciplinas educativas enseñadas. Por otra parte, es posible también pensar que, precisamente por su complejidad, es poco realista esperar que la formación del futuro licenciado llegue a abarcar toda su extensión.

Continuando con la diferencia entre los escenarios presentados en las clases universitarias y las realidades encontradas en las escuelas, cuatro de los participantes comentaron que en la educación superior los casos que se presentan son muy “utópicos” o “idealistas” y por lo tanto se pasan aspectos importantes por alto como la motivación o el interés de los estudiantes por el área, los diferentes tipos de estudiantes y la heterogeneidad que se encuentra en el aula. Lo anterior se evidencia en los siguientes comentarios:

En la educación superior todo es muy utópico, lo profesores creen que todo va a fluir de manera muy natural, tal cual como les fluye a ellos en clase, pero no se sientan a pensar mucha veces que los pelados en la educación media o educación básica están en un colegio porque les toca y no sienten ese interés que sí siente una persona que si va a estudiar lengua extranjeras. Entonces, las actividades que se planean, los trabajos que se hacen en los syllabus que hay que presentar, todo eso se plantea desde un punto de vista muy utópico, muy como que todo va a funcionar, como que pídale más a los muchachos que ellos van a dar mucho más, pero cuando uno llega a un salón de clase uno se da cuenta que si bien más de uno mejor le sale la clase, se da cuenta uno que hay ciertos baches, hay ciertos estudiantes que hay que trabajar de otra manera, hay mucha falencias (Cristóbal, entrevista 3, pregunta 4)

En la universidad nunca nos mencionan “usted va a ir a un salón y te vas a encontrar niños que en definitiva no quieren estudiar.” Pero sí que es muy muy complejo llegarle a esos estudiantes y nosotros, pues, creo que nunca nos dicen, eso ya es más, como, tacto del maestro, como me acerco al estudiante, trato de dialogar con él (Valeria, entrevista 9, pregunta 4)

Creo que cuando uno se está formando, la formación que le dan a uno es muy idealista, así mismo uno llega al salón de clase, pero se da cuenta uno que es que lo que se plasmaba en el salón de clase o incluso en tu práctica, no es lo mismo que estar enseñando como tal, es muy diferente ya en la realidad. Veo muchas diferencias (Franco, entrevista 7, pregunta 4)

Franco además de pensar que la formación universitaria es muy idealista y que difiere de la realidad vivida en el salón de clase, se muestra preocupado por el hecho de no poder impartir “los ideales que tú formas cuando estudias tu carrera y deseas plasmarlos en tu quehacer y no es posible porque hay muchos obstáculos o porque hay cosas que priman frente a lo que verdaderamente es la esencia de enseñar.” Este comentario parece reflejar una preocupación por la calidad de la educación, de la recibida como estudiante de lenguas extranjeras, y la impartida ahora como docente en ejercicio.

Esther y Juan en sus comentarios resaltan que lo que les enseñaron en la universidad no se puede aplicar en cabalmente en el salón de clase debido a que los contextos son diferentes. Juan, añade que una vez se está en el sitio de trabajo, lo que se debe hacer es “un proceso de adaptación” donde hay que

reconocer que “todos los contextos son diferentes” y “hay que ajustarse a las necesidades y a lo que esté estipulado en las instituciones”. Como se evidencia en los dos comentarios siguientes:

Las materias o teorías más bien que se enseñan en la universidad, no pueden ser aplicadas a totalidad dentro de un salón de clase porque hay que tener en cuenta la diferencia del contexto, es decir, edad, género, número de estudiantes, los recursos que tú puedas tener... entonces esto limita al docente frente a lo que ha visto en una universidad en diversas materias (Ester, entrevista 4, pregunta 4)

...en mi educación superior, uno aprende aspectos generales de la clase cómo trabajar de pronto la planeación, ajustar los temas para la clase durante un periodo regular, etc. Entonces, por ejemplo, los contextos son diferentes, digamos, en cuanto a las clases hay contextos en los que trabajan clases de 40 minutos, 45 minutos, 50 minutos e incluso hasta 60 minutos. Entonces, eso de alguna manera difiere porque regularmente se trabaja un tipo de planeación para ciertos tipos de clases, entonces, ya cuando uno está dentro del contexto viene a hacer como un proceso de adaptación, reconocimiento que todos los contextos son diferentes, entonces hay que ajustarse a las necesidades y a lo que esté estipulado en las instituciones (Juan, entrevista 10, pregunta 4)

Sobre este apartado, tenemos entonces que los docentes entrevistados sienten que existe un amplio vacío entre lo que recibieron en su formación universitaria como licenciados y lo que encontraron en las aulas ya jugando el rol de docente. Las situaciones que se presentan en las universidades son

idealizadas y distan de lo que sucede en las aulas reales. Se reconocen además falencias en la formación en lo que se refiere al manejo de situaciones de convivencia; manejo de políticas y regulaciones educativas; funciones laborales asociadas al rol y que son menos académicas y disciplinares, pero igualmente importantes; el manejo de la heterogeneidad en las aulas, particularmente para estudiantes con necesidades especiales. En general, muchos de los factores identificados como causales de dificultades y frustración, reaparecen entre los aspectos que los informantes reconocen como diferencias entre la formación y la práctica y falencias o carencias en esa formación que recibieron.

Al indagar a los entrevistados sobre los cursos de pregrado que más habían contribuido en su tiempo de experiencia laboral, encontramos: didáctica (7 maestros), inglés (4 maestros), francés (3 maestros), lingüística aplicada (2 maestros), literatura en inglés (1 maestro), enseñanza de lenguas extranjeras a niños (1 maestro), psicolingüística (1 maestro), pedagogía (1 maestro), investigación en el aula (1 maestro) y sociolingüística (1 maestro). De los 10 entrevistados, siete afirman que el curso que más les ha ayudado en su desempeño como docentes ha sido didáctica (o el de equivalente denominación según la universidad o programa), no solo por la pertinencia de este, sino por las características puntuales que tiene en su contenido. Como lo dice Josefina:

Didáctica se ve en dos partes. Ésa para mí ha sido como lo que más me ha ayudado sobre todo a crear los planes de área, los currículos, a planear una clase (Josefina, entrevista 1, pregunta 6)

Josefina reafirma la importancia que en el curso se le da a aspectos de planeación curricular y de la clase en general, lo cual es el centro del desempeño como docente, teniendo en cuenta que el maestro está en permanente planeación de sus clases involucrando esquemas para tal fin los cuales se trabajan en este

curso. Así mismo, se menciona que lo que se trabaja en el curso de didáctica es “más aterrizado” con lo que se trabaja y se vive en el aula de clase, idea que comparte la maestra Valeria a continuación:

Lingüística aplicada y las didácticas porque ya va más aterrizada a lo que uno hace, realmente hace en el aula. (Valeria, entrevista 9, pregunta 6)

Juan, de una manera más general, afirma que con la ayuda de lingüística aplicada y sociolingüística puede “analizar contextos”. Como lo expresa a continuación:

Lingüística aplicada, sociolingüística son materias con las que uno aprende muchas cosas para analizar contextos, para saber que todo esto influye en la manera de aprendizaje (Juan, entrevista 10, pregunta 6)

Así mismo, cuatro profesores consideran que los cursos de inglés fueron muy significativos y que tuvieron una gran contribución en su formación, pues el conocimiento y las habilidades comunicativas de la LE constituyen el “qué enseñar” el contenido y la materia a enseñar propiamente. Estos cursos, además de aportarles su propia competencia comunicativa, les sirvieron de modelos sobre cómo enseñar, cómo abordar ciertos temas y cómo implementar técnicas, dinámicas y actividades que ahora, en un rol docente, replican y desarrollan con sus estudiantes. Esto lo podemos observar en las siguientes intervenciones:

...en algunos semestres de inglés y francés me llevan a conocer algunas dinámicas y tácticas para poder llevar al aula (francisco, entrevista 6, pregunta 6)

Se resalta también, aunque en menor proporción, los cursos de francés, los cuales contribuyeron significativamente a esa formación que ha sido de gran ayuda en el desempeño en la primera experiencia laboral. De otra parte, Diana resalta la relevancia del curso de psicolingüística argumentando que en este curso se dan herramientas especialmente útiles para la enseñanza a niños pequeños.

Yo retomaría los cursos de psicolingüística porque yo trabajo con niños pequeños. Ahí vemos el desarrollo de los niños y ahí vimos las etapas que se puede hacer y que no se puede hacer con los niños... entonces primero que todo ése porque yo trabajo en primaria (Diana, entrevista 6, pregunta 5)

Así mismo, se da el caso de cursos que solo un entrevistado nombró como es el caso de psicolingüística, cursos de pedagogía, investigación en el aula y sociolingüística. Llama la atención que un mínimo porcentaje de entrevistados consideran relevantes estos cursos. En el caso de investigación en el aula y pedagogía se nombra su importancia porque lo que se enseñó ahí se ha usado para hacer actividades en otros cursos, como lo expresa Juan:

Dentro de mi carrera los cursos que yo pienso han sido significativos en mi formación fueron los de pedagogía y los de investigación ya que en algún momento tuve que hacer algunos trabajos de investigación en algunas aulas. (Juan entrevista 6, pregunta 10)

Esther resalta la importancia y todo lo positivo que contribuyó el curso electivo enseñanza de lenguas extranjeras a niños, pues le brindó herramientas muy útiles para su labor enseñando en la primaria:

El primer curso que se me viene a la mente es *teaching foreign languages to children* [...] ese curso nos brindó herramientas,

materiales, entiéndase videos, canciones, juegos para la enseñanza de una lengua extranjera, sea inglés, francés o cualquier otra lengua, para niños. (Ester, entrevista 6, pregunta 3)

Después de analizar los resultados anteriores, encontramos que los participantes resaltan aquellos cursos que les aportaron mayores estrategias para afrontar distintas situaciones en el aula, como también aquellos que fortalecieron sus habilidades comunicativas, especialmente en inglés y francés. Esto último, se evidencia en los comentarios tanto de los participantes del sector público como los del privado. Los entrevistados graduados o en los últimos semestres de formación en el sector público reconocen la importancia además las clases de pedagogía, psicolingüística, investigación en el aula entre otros que han sido de gran utilidad a la hora de enfrentar distintas situaciones en el aula durante esta primera experiencia laboral. A diferencia de los participantes del sector privado quienes sólo resaltan la importancia o utilidad de los curso de inglés, francés y didáctica.

Recomendaciones de los docentes entrevistados

A través de la entrevista y del contraste entre respuestas de los entrevistados hemos delineado una descripción de la primera experiencia laboral de docentes novatos y docentes en formación. Hemos también explorado las percepciones de estos docentes sobre el rol de su formación en la universidad con respecto a esta primera experiencia. Para cerrar nuestra indagación, quisimos conocer qué recomendaciones harían nuestros entrevistados a los programas de formación de licenciados de lenguas extranjeras y las que harían a futuros nuevos docentes.

Así como los informantes reconocieron unas falencias en su formación antes de entrar en las aulas ya como profesores en un cargo, ellos también

hicieron recomendaciones para los programas académicos alineadas con esas necesidades sentidas. En pocas palabras, los entrevistados presentaron sus puntos de vista sobre los componentes que deberían reforzarse. Según cuatro de ellos, deberían incluirse cursos relacionados con la legislación educativa, incluyendo especialmente documentos curriculares como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA); dos de ellos indican que se deberían incluir cursos sobre valores y resolución de conflictos; y uno de ellos sobre conocimiento acerca de inclusión educativa.

Para los encuestados, el uso y estructura de los DBA es muy importante y es algo que ellos dicen que no cubrieron durante sus años de formación en pregrado. Josefina es una de las docentes que considera de gran importancia incluir un curso o materia que se concentre específicamente en los DBA, lo cual fue completamente nuevo para ella en la institución donde empezó a trabajar donde le decían que debía planear teniéndolos en cuenta. Cristóbal vivió la misma situación en cuanto al desconocimiento de los DBA y siente que fue una gran carencia.

Por ejemplo, no sé cómo estará ahora, pero, cuando yo estudié, nunca vi lo que es DBAs, nunca vi lo que tiene que ver con el Ministerio de Educación Nacional entonces creo que en esa parte me faltó un poquito. (Cristobal, entrevista 3, pregunta 9)

Así mismo cuando el maestro empieza su experiencia laboral nota que hay un vacío muy notorio en lo relacionado con la legislación educativa, es decir, la Ley General de educación la cual es la columna vertebral de las normas educativas que orientan y ordenan nuestro sistema educativo. En este sentido Josefina afirma

Me gustaría que hubiera más énfasis en la carrera sobre el tema de la legislación educativa y todo eso de leyes... (Josefina, entrevista 1, pregunta 9)

Otra recomendación frecuente es la necesidad de incluir cursos relacionados con relaciones interpersonales y valores. Para los entrevistados, un curso de esta naturaleza les ayudaría afrontar problemas de convivencia en el aula que muchas veces están asociados con la comunicación y la capacidad de autorregular la conducta, así como con la falta de valores en la sociedad que lleva a temas de intolerancia o incluso violencia. Según nuestros participantes, en la universidad no se ofrecen estos cursos que podrían constituir un valioso aporte a su perfil profesional.

Crear una materia que diga solución de conflictos en aula de clase y que no solamente se remitan a teorías sino que sea posible traer a profesores...que nos lleven las aulas de clase, que nos compartan experiencias reales...

Pero en opinión de Juan, estos cursos pueden además contribuir a lidiar con otro tipo de situaciones, no solo las de aula.

...más capacitación, más formación puntual, por ejemplo, hay distintos casos en los que uno de pronto tiene que lidiar con las relaciones interpersonales o las relaciones entre jefe y trabajador en las que uno tiene que tener de alguna manera unas herramientas para poder actuar de manera correcta. (Juan, entrevista 10, pregunta 9)

En este comentario inferimos la necesidad de que a los nuevos licenciados se les equie con herramientas como la asertividad, la comunicación efectiva e incluso la

resiliencia. Puede parecer un concepto ambicioso en los ya cargados currículos de formación de licenciados, pero estos cursos podrían ser un aporte importante no solo a labor en el aula sino a todas las otras facetas de índole laboral que enfrentarán los egresados.

Franco afirma que sería importante que los futuros licenciados tuviesen la experiencia de la práctica docente más temprano en sus estudios y que esto no se limite a dos cursos ya caso al final de la carrera. Destaca la importancia de este componente formativo por su aporte a la práctica a partir de una perspectiva más realista, vivencial y experiencial. Señala además que debería haber articulación entre el trabajo que se hace en la práctica docente y aquel que se hace como trabajo de grado.

En un programa de lenguas extranjeras creo que se debe reforzar, como te digo, más la práctica, pues, como te digo... yo tenía la idea de que la carrera debería ser más práctica, o sea, no tanta teoría... y también creo... considero que en la universidad, no sé en cuál, en la mía no era así, que la práctica y el trabajo de grado sean conjunto, me parecería a mi ideal que sea una sola materia para los dos y que se empiece de un semestre más reciente, me parece que esas materias deberían ser una. (Franco, entrevista 7, pregunta 9)

Otro de los temas que aparece en cuanto a las necesidades que los maestros creen se debe abordar es lo relacionado con el tema de inclusión. Los entrevistados reportan que en la universidad este tema no se aborda y, dada su vigencia en las instituciones educativas hoy en día, esto constituye una gran falencia en la formación.

Teniendo en cuenta que... y esto es algo que apenas me di cuenta hace dos meses que comencé aquí... que ya es obligación recibir estudiantes de inclusión, entonces me parece esencial tener cursos que preparen para eso, estudiantes no solamente con necesidades o discapacidades físicas sino también de aprendizaje porque es algo que es un reto muy grande y eso debe ser algo aterrador aun no me ha tocado un estudiante así pero en el momento en que me toque, para mi va a hacer una experiencia aterradora porque yo no me formé para eso. (Alexandra, entrevista 8, pregunta 9)

Valeria sugiere que en los cursos de pedagogía I y II se adopte la metodología de seminario, esto con el fin de volver este curso más práctico, pues en su experiencia le parece muy teórico.

Las pedagogías podrían adaptar la metodología de los seminarios. Sí, porque nos llenamos de mucha teoría y luego se nos dificulta... como yo utilizo toda esa teoría que yo aprendí, de pronto ellos podrían adoptar esa misma metodología. (Valeria, entrevista 9, pregunta 9)

Además de hacer recomendaciones para los programas de formación, los participantes de nuestro estudio hicieron también recomendaciones para futuros nuevos docentes basados en esta su primera experiencia. Dentro de los consejos que se dan tenemos el mantener la confianza en sí mismo, aplicar lo aprendido que sea útil y pertinente, conocer las normativas y ethos institucional, apegarse a los procedimientos, ser creativo e innovador y finalmente, desarrollar el “amor” por la profesión.

Los dos primeros consejos quedaron plasmados en uno de los comentarios de Josefina, para quien es importante que los nuevos docentes “dejen el miedo” y que los nuevos docentes sean conscientes de las diferencias entre teoría y realidad. A pesar de esto, la entrevistada creo que es importante aplicar lo aprendido, convertir el saber en acción pedagógica.

Primero, es como dejar el miedo, salir a enfrentarse porque si uno está haciendo lo que le gusta lo va hacer bien, y el otro consejo es que uno debe estar al tanto de que lo que le enseñan en la universidad no es la palabra sagrada, como dirían por ahí, no, sino que uno aprende más cuando va a la realidad y cuando pone todo en práctica que tomando en cuenta solamente lo que te dicen en la universidad todo es práctica, o sea, todo va de la mano la cátedra con la práctica, entonces creo que es eso lo que lo hace a uno integral. Si uno no pone en práctica todo lo que ha aprendido pues no va a ir a ver la realidad no la va a conocer y pues no va a ser buen profesor. (Josefina, entrevista 1, pregunta 10)

En este ámbito, para vencer el miedo, se recomienda la confianza en sí mismo, en sus capacidades y habilidades y la regulación de la propia conducta a través de la paciencia.

Uno tiene que salir con seguridad al ámbito laboral, seguridad que le da un programa académico, un vez estudiando, tienen un diploma, tienen unas competencias, entonces hay que creer en ellas. (Cristóbal, entrevista 3, pregunta 10)

Inicialmente es como tener confianza en sí mismo, saber que los conocimientos que uno ha adquirido dentro la universidad pues de alguna manera son base sólida para uno poder estar allí frente al aula porque de lo contrario sí sería una experiencia totalmente complicada (Juan, entrevista 10, pregunta 10)

Necesitan mucha paciencia porque no vas a ser un profesor excelente de un día para otro (Éster, entrevista 4, pregunta 10)

Franco coincide con Josefina al recomendar que los nuevos docentes deben ser realistas, es decir, deben estar conscientes de que todo lo que aprendieron como un saber teórico no necesariamente se corresponderá con fidelidad en las aulas. Este entrevistado agrega además, la necesidad de afianzarse en las normas de la institución y apegarse al debido proceso para poder manejar, especialmente, las situaciones de convivencia.

...el consejo que yo les daría es estar muy atento a la realidad, como dice uno coloquialmente, aterrizar, ser muy observador, muy precavido y siempre hacer el debido proceso en cualquier situación porque creo que es lo primero. Por ejemplo, cuando yo comencé tuve muchos problemas disciplinarios, y al ser tan joven y prematuro en esto, tal vez no encontraba solución, entonces siempre pegarse del debido proceso ante cualquier situación, ser muy precavido y estar siempre muy aterrizado al aspecto de la realidad. (Franco, entrevista 7, pregunta 10)

También con respecto al manejo de situaciones de convivencia escolar, además de conocer muy bien documentos y las dinámicas de la institución, se recomienda buscar el apoyo de los colegas con mayor experiencia.

Cada colegio trabaja con una metodología diferente entonces sería como empaparse de esos documentos , preguntar todo, cuando uno no sepa, preguntar todo, todo y no más enfrentarlo todo con la mejor disposición. (Diana, entrevista 5, pregunta 10)

No dejar de lado profesores que tienen un poco más de experiencia y tratar algunas recomendaciones que esas personas le puedan dar. (Francisco, entrevista 6, pregunta 10)

Otras de las recomendaciones que se dan para el nuevo docente es ser creativo. Por una parte, las recomendaciones anteriores indican que el nuevo docente debe ser realista en lo referente a la diversidad de contextos y de situaciones que encontrará en el aula. Muchas de esas situaciones serán inesperadas y que, además de tener una sólida planeación, necesitarán generar estrategias creativas para enfrentar precisamente lo desconocido.

Lo más importante es, primero tener un plan A hasta la Z. Dimensionar todos los posibles casos que puedan suceder, que haya luz, que no haya luz, que los estudiantes terminen rápido, que terminen lento, que se quieran, que se odien... porque cualquier cosa puede pasar. Y lo segundo es de que no pierden ese carisma y que traten de ser muy creativos (Alexandra, entrevista 8, pregunta 10)

...si te aferras a eso que aprendiste y no te arriesgas a aplicar algo nuevo, entonces, te vas a estrellar... (Ester, entrevista 4, pregunta 10)

De otra parte, tres de los encuestados resaltan, igualmente, la necesidad de que el nuevo docente sienta y demuestre “amor por la profesión, amor por lo que se hace.” Aquí se destaca un componente vocacional, afectivo e interpersonal.

Esta parece ser la clave para mantener la motivación y así poder afrontar las dificultades. Además, los entrevistados que comentaron sobre este aspecto destacan que ese componente afectivo también puede incidir sobre los estudiantes y facilitar el éxito en los procesos de aprendizaje

[Que] pongan mucho amor en lo que hacen porque eso se nota, cuando a uno le gusta lo que hace, los estudiantes también lo notan. (Alexandra, entrevista 8, pregunta 10)

Que le coloquen mucho amor, mucho entusiasmo, que no sean tradicionalistas, que no sean planos, parcos y amargados. En cierta forma, que le coloquen mucha emoción y que motiven y que entren en ese cerebro, en esa alma de los estudiantes, para que haya una motivación intrínseca de aprender autónomamente. (Marco, entrevista 2, pregunta 10)

Con respecto a este último aspecto cabe preguntarse en qué momento debe aparecer el “amor por la profesión”. Los entrevistados hacen esta recomendación para nuevos docentes pero desde otro punto de vista podría pensarse que la primera experiencia laboral ya es tarde para proponerse “amar” lo que se hace. Esta idea es además controversial porque podría pensarse si la universidad debe abordar ese componente vocacional y afectivo o si lo está haciendo. Los futuros licenciados de idiomas deberían, idealmente, sentir vocación desde el momento mismo de la admisión.

Los profesores también nombran un aspecto muy relevante que tiene que ver con la necesidad de una capacitación continua. Si bien la universidad ofrece una formación sólida, esta puede tener vacíos, y cada docente debe invertir en

continuar formándose y continuar preparándose para el mejor desempeño posible como docente. En las palabras de Valeria

...les aconsejaría que no piensen que cuando se obtiene el título y... ya se acabó, no. El aprendizaje sigue. El aprendizaje puede ser autónomo, o puede ser también seguir con otra carrera. Hay muchas muchas cosas en el aula que se pueden profundizar, que tú en un pregrado vez superficialmente, pero se pueden profundizar más adelante, como que no quedarse ahí porque “ya soy licenciado o ya tengo mi experiencia ya puedo hacer”, no, sino que intenten ahondar más en temas relevantes que se ven en el salón de clase. Es decir el pregrado te muestra el camino y tú en la experiencia profundizas en eso. (Ester, entrevista 4, pregunta 10)

En este último comentario, nos llama la atención que la entrevistada no considere la formación posgradual como una de las alternativas para dar continuidad a la formación del docente y, por el contrario, recomienda que esa formación se puede complementar con otra carrera en otra especialidad. También llama la atención el hecho de reconocer que la formación en el pregrado crea una fundamentación, pero que muchos aprendizajes dependerán de la experiencia y de procesos de formación continua y de manera autónoma.

Dentro de las recomendaciones que prevalecen por parte de los participantes está el hecho de llevar la teoría a la práctica, pues es necesario “aterrizar” lo aprendido, llevarlo al contexto real del aula y adaptarlo. Como personas que están empezando un proceso laboral, es normal que se den

temores, lo importante aquí es tener determinación y controlar el miedo. Un aspecto importante es ser muy cuidadoso con el debido proceso que debe llevarse a cabo cabalmente cuando se enfrenten situaciones académicas o de convivencia que requieran tomar decisiones. Para este fin, es necesario conocer lo que establecen los manuales de convivencia y las normas establecidas en la legislación educativa. Los informantes nombran la importancia de la capacitación, es decir, no conformarse solo con lo recibido en la universidad, sino de mantenerse en actualización constante. Una recomendación clave es el desarrollo y aplicación de la creatividad en el aula con el fin de no caer en la monotonía con los estudiantes y tener dinámicas variadas. Por último, se destaca la importancia de los componentes vocacionales y afectivos con respecto al trabajo. En otras palabras, es importante que el maestro ame su profesión, que establezca buenos lazos con los estudiantes y que los conozca y que disfrute su trabajo.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo de investigación era determinar, desde la perspectiva de docentes en formación y novatos de inglés, la contribución de la formación académica ofrecida por las universidades al momento de afrontar su primera experiencia laboral en colegios de la ciudad de Cali.

Luego de entrevistar y analizar las respuestas de 10 docentes cuyos perfiles concordaban con los establecidos para la selección muestral, encontramos que: i) la primera experiencia laboral de los docentes tiende hacer un reto que genera simultáneamente sentimientos de satisfacción y frustración, dado esta experiencia aporta a la generación de una identidad como docente, al reconocimiento de los contextos y la reafirmación de la vocación; al tiempo que genera incertidumbres, nerviosismo o inseguridad debido al vacío percibido entre teoría y práctica. Entre los aspectos que generan frustración y preocupación entre los entrevistados destacaron la falta de familiaridad con la legislación y política lingüística y educativa, el desconocimiento de documentos y normativas institucionales de las escuelas, la carencia de herramientas para manejar las situaciones de convivencia en el aula y el manejo de grupos, la carencia de estrategias para lidiar con padres de familia, y el exceso de trabajo asociado a funciones administrativas. Aunque hubo algunas diferencias menores entre los entrevistados formados o en formación en universidades públicas y aquellos de universidades privadas, estas percepciones son bastante comunes en todos los participantes de la muestra.

En las distintas preguntas que buscaban conocer la percepción de los docentes con respecto al rol de la formación recibida, los docentes cuestionaron la utilidad de esta. La percepción generalizada es que la formación en los programas

de licenciatura es muy teórica, idealista y poco realista, y que no aporta significativamente para afrontar las situaciones que generan frustración listadas anteriormente. Aunque si se reconoce un aporte en lo que se refiere a la planeación, las estrategias de enseñanza y los estilos y estrategias de aprendizaje, además de destacar el aporte de cursos de didáctica, lingüística aplicada, investigación en el aula y los cursos que fortalecen la competencia comunicativa, los docentes con poca experiencia sienten que muchas de las situaciones que enfrentaron en ese primer año debieron manejarlas de forma empírica y aprender haciendo, pues no hubo cursos en su pregrado que los preparen para gran parte de esas situaciones.

Finalmente, se les solicitaron a los entrevistados recomendaciones para los programas que forman licenciados y a futuros estudiantes y egresados que pasaran por la misma situación en la que ellos se encuentran. Sobre lo que los participantes consideran se debe reforzar en un programa de pregrado, encontramos propuestas muy claras relacionadas con la necesidad de que en la carrera de LE se refuercen cursos relacionados con valores, los DBA y la legislación educativa, iniciar con práctica docente al comienzo de la carrera, generar espacios curriculares para un acercamiento al aula de clase a través de observaciones de algunos aspectos metodológicos o de trabajo; incluir cursos que preparen a los futuros licenciados para trabajar con estudiantes heterogéneos y con necesidades especiales. Para los futuros docentes, las recomendaciones apuntaban a la necesidad de ver la formación como un proceso permanente y continuo, aprender a autorregular las conductas y emociones y en especial a destacar el componente afectivo y vocacional. Por último, recomiendan valorar la experiencia de los colegas con más tiempo en la institución.

Tomando como punto de partida estos hallazgos podemos comentar que en toda profesión y en todo campo del conocimiento existe una distancia entre la teoría y la práctica. Ningún programa académico podrá incluir y controlar todas las variables y situaciones posibles que un estudiante universitario podrá encontrar en el campo laboral una vez complete sus estudios. Esto es más notable en las ciencias humanas, pues, como señaló uno de nuestros entrevistados, la naturaleza humana es muy amplia y compleja, es “una cosa loca”. Es natural que un estudiante en sus últimos años de formación o que acaba de graduarse, al entrar a la realidad de una institución se encuentre con situaciones que nunca fueron presentadas en los libros y las clases que recibió, así como un médico, probablemente encuentre casos de síntomas y realidades que no estuvieron presentes en su formación. Sin embargo, aunque reconocemos que esta es una situación normal, también debemos escuchar las voces de estos maestros y hacer un llamado crítico a los que diseñan y administran los programas de formación. En la medida que la formación académica permita más oportunidades de acercamiento a la práctica y a la realidad, esta distancia entre teoría y práctica, entre academia y campo laboral, se verá reducido. En este sentido, las voces de nuestros entrevistados parecen validar la reforma de calidad de los programas de licenciatura, la controversial resolución 02041 de 2016. La comunidad académica cuestionó esta resolución por considerarla invasiva y por atentar contra la autonomía universitaria. Sin embargo, al menos en lo que al componente de práctica se refiere, es evidente que los futuros licenciados necesitan una formación más integral, que incluya otros componentes además del disciplinar (por ejemplo, el de valores, manejo de relaciones interpersonales, dinámicas de grupo, legislación educativa) y donde el acercamiento a las instituciones educativas

comience más temprano, que no quede como unas pocas horas a casi el final de la formación.

A partir de estos resultados podemos identificar las siguientes implicaciones para la formación de docentes en LE.

- Establecimiento o fortalecimiento de convenios institucionales para que los estudiantes puedan realizar sus prácticas docente de manera más eficiente y, deseablemente, con un mayor número de semestres y de horas por semestre incrementando así la experiencia realista del licenciado en formación.
- Acercamiento a la práctica docente más temprano en la carrera de formación del licenciado con el fin de mostrar al futuro docente la realidad contextual en una institución educativa. Lo anterior igualmente está establecido en la resolución 02041, de 2016 en el numeral 3.2 sobre la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica debe corresponder como mínimo, a cincuenta (50) créditos presenciales del programa a lo largo de la carrera. La institución de educación superior determinará en qué momento del plan de estudios debe empezar la práctica pedagógica, garantizando en todo caso que la misma inicie antes de que el estudiante complete los primeros cincuenta (50) créditos del programa de Licenciatura.

Este es uno de los puntos más álgidos y controversiales de esta resolución. Los detractores comentaron que ese número de créditos y esas condiciones implicaría iniciar la práctica muy temprano cuando los estudiantes de licenciatura aún no han desarrollado las bases conceptuales ni metodológicas para

aproximarse al aula. Aunque ése es un cuestionamiento válido, la experiencia y percepción de los docentes va en la dirección contraria. Para ellos sí es necesaria una práctica por más tiempo y desde más temprano en sus estudios. Seguramente, un punto medio será posible y se podrá encontrar la manera de aumentar las horas y semestres de práctica sin comprometer la calidad y fundamentación de los estudiantes.

- Priorización de lo práctico. Aunque la teoría es base fundamental para el conocimiento, se deben asumir enfoques y metodologías donde se busque vincular esos fundamentos con situaciones prácticas en el aula, realistas y auténticas.
- Inclusión de un componente de asignaturas especializadas en la enseñanza de LE a niños. Los programas de formación de licenciados en LE en la ciudad tienen como población meta estudiantes adolescentes de secundaria. Esto se debe a la regulación del MEN que ha establecido que se nombran docentes especialistas en inglés sólo para este ciclo educativo y, aunque el inglés es materia de carácter obligatorio desde la primaria, se ha negado a nombrar licenciados del área para esta tarea. Es decir, en la actualidad, en las escuelas públicas, la enseñanza del inglés en primaria la asumen maestros y maestras que no son licenciados en LE y quienes muchas veces no poseen el nivel mínimo de competencia en esa lengua (Cárdenas, 2001; Correa y González, 2016). Sin embargo, la realidad es que muchos egresados de las universidades no se vinculan directamente a instituciones oficiales, ya que esta vinculación se hace por medio de concurso, y los concursos no se abren todos los años, además de que exigen experiencia previa. Como resultado de todo lo anterior para muchos recién graduados o licenciados en formación, el primer espacio de

enseñanza laboral formal son las instituciones privadas, y un buen número de instituciones privadas sí ofrecen el inglés desde preescolar y primaria y sí contratan licenciados en LE (Truscott de Mejía, 2012). Esto resulta en el hecho de que existe un gran número de licenciados en LE que aunque no recibieron esta formación están trabajando con niños en primera infancia.

- Fortalecimiento del componente enfocado a los temas de convivencia, relaciones interpersonales y resolución de conflictos dado que estos temas son recurrentes en las críticas y comentarios de los docentes. Sería ideal tener cursos sobre características cognitivas, afectivas y sociales propias de estudiante de acuerdo a la edad y pautas para trabajar de acuerdo a esas características.
- Inclusión de un componente que familiarice al futuro licenciado con situaciones administrativas comunes y frecuentes en las IE como uso de formatos, observador del estudiante, funciones como orientador de grupo, escala salarial de maestros, escalafón docente, legislación educativa, estatuto docente entre otros.
- Inclusión del eje de valores, ética y cultura ciudadana, pues el maestro es un formador integral que debe incluir en su cátedra aspectos comportamentales que contribuyan en la formación de buenos ciudadanos, como lo menciona la resolución 02041 de 2016

La institución de educación superior deberá organizar los programas de Licenciatura con el fin de formar en valores, conocimientos y competencias profesionales del educador, y en la utilización de buenas prácticas en la enseñanza de las disciplinas a

su cargo, en los niveles educativos para los cuales se está formando.

- Reconsideración y actualización de los procedimientos de admisión, con consideración a aspectos de personalidad, valores, orientación vocacional e identidad. En la actualidad, para el ingreso a los programas de licenciatura los requisitos se refieren a componentes de conocimiento y aspectos aptitudinales. De hecho, en la Universidad del Valle ya ni siquiera se está tomando en cuenta la aptitud lingüística de los candidatos, y la admisión depende enteramente del puntaje del estudiante en el ICFES. En la mayoría de los entrevistados se encontró un fuerte componente vocacional, satisfacciones asociadas con el hecho de estar haciendo aquello para lo que se formó y aquello que le gusta, pero encontramos también situaciones de incomodidad, de inconformidad y hasta de decepción al afirmar que su formación universitaria no le había sido para nada útil al momento de afrontar la primera experiencia laboral. Las universidades necesitan darle más peso al componente vocacional e incluso afectivo pues, como emergió en las entrevistas, este es un aspecto clave para el éxito del futuro licenciado en su desempeño. El puntaje de un examen estandarizado, no da información sobre este aspecto. Además, parece haber muy poca orientación y acompañamiento en este sentido, una situación que debe mejorarse.

Ningún curso podrá reemplazar el valor de la experiencia y de la práctica en el camino de adquirir y desarrollar competencias en un oficio o área de conocimiento. Como ya dijimos, ningún programa de formación podrá cubrir la amplitud de complejidad del desempeño de una profesión y menos una tan exigente y complicada como la formación de un docente en LE. No obstante, es menester

que los programas existentes hagan el mayor esfuerzo posible por aproximar la teoría a la práctica y por ofrecer perfiles que pueden adaptarse más fácil y rápidamente a esa transición. La intención de este trabajo no ha sido la de criticar a las universidades, sino la de conocer esas voces de estudiantes y egresados para contribuir al debate constructivo sobre la formación de licenciados en LE, un debate que debe ser permanente y en función de la mejora de la educación. Recordemos que se está formando a futuros formadores, que incidirán a su vez en toda una generación de estudiantes en las escuelas.

REFERENCIAS

- Akcan, S. (2016). Novice non-native English teachers' reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 55-70.
- Alonso, J.C. Díaz, D. Martínez, D., Mayora, C. Moreno, L. Ochoa, M. y Roldán, B. (2017). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas SABER 11*. Santiago de Cali: Universidad Icesi.
- Arizmendi Tejeda, S., Gillings de González, B. S., & López Martínez, C. L. (2016). How novice EFL teachers regulate their negative emotions. *HOW*, 23(1), 30-48.
- Barkhuizen, G. (1994). Predicted problems of elementary school ESL teachers: Implications for teacher education. *TESL Reporter*, 30(1), 17-26.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Britt, P.M. (1997). *Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experiences*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN. Disponible <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415218.pdf>
- Cárdenas, R. (2001). Teaching English in Primary: Are We Ready for It? *HOW*, 8(1), 1-9.
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 71-106.

- Cárdenas, R., Chaves, O. y Hernández, F. (2015). *Implementación del programa nacional de bilingüismo. Perfiles de los docentes*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Castañeda-Trujillo, J. E., & Aguirre-Hernández, A. J. (2018). Pre-service English teachers' voices about the teaching practicum. *HOW*, 25(1), 156-173.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Correa, D. & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83): 2-26.
- Crystal, d. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Taylor & Francis Group.
- Education First (2016). *English proficiency index*. Documento en línea disponible en <https://www.ef.com/~media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf>
- Fandiño, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 122-143.

- Farahnaz, F. & Valeo, A. (2012). TESOL Teacher Education: Novice Teachers' Perceptions of Their Preparedness and Efficacy in the Classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3), 450-471
- Farrell (2006). The first year of language teaching: imposing order. *System*, 34, 211-221.
- Flaborea, R., Gómez, M.T. y Truscott de Mejía, A.M. (2012). Consideraciones teóricas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y contenidos académicos, en Truscott de Mejía, A.M., Peña Dix, B., Arciniegas de Vélez, M.C. y Montiel Chamarro, M. (Eds.) *Exploraciones sobre el aprendizaje de lenguas y contenidos en programas bilingües Una indagación en la escuela primaria* (pp. 5-44). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- González, A. (2015). ¿Nos han desplazado? ¿O hemos claudicado? El debilitado papel crítico de universidades públicas y los formadores de docentes en la implementación de la política educativa lingüística del inglés en Colombia. En Kleber, S., Mastrella-de-Andrade, M., Pereira Filho, C. (Eds.) *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias* (pp 33-54). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. London: Pearson Education Inc.
- Kostina, I & Hernández, F. (2007). Competencias profesionales del docente de lenguas extranjeras, en Aragón, G., Kostina, I., Pérez, M. y Rincón, G. (Eds.), *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura* (pp. 81-99). Santiago de Cali: Universidad del Valle.

- Kostina, I. & Arboleda, A. (2005). La Didáctica de Lenguas Extranjeras: un campo interdisciplinar, multidisciplinar y multidimensional. En Vásquez, F. (Ed.) *La Didáctica de la Lengua Extranjera. Estado de la discusión en Colombia* (pp. 9-27). Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University.
- Lewis, M. (2002). Classroom management, en Richards, J.C. & Renandya, W. (Eds.) *Methodology in language teaching* (pp. 40-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu. (2014). Perceived Problems of Novice English as a Foreign Language Teachers in Taiwan. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(5),41-45.
- Mayora, C. (2015). Aportes de la lingüística aplicada al estudio del poder. *Revista Lenguaje*, 43(1), 57-83.
- Ministerio de Educación Nacional (03 de febrero de 2016). Resolución Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado [resolución No 02041]. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (15 de septiembre de 2017). Resolución por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016 [resolución No 18583]. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Guía 22: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Bogotá: Autor

- Ministerio de Educación Nacional (2014). Colombia Very Well. Programa Nacional de Inglés 2019-2025. Documento de socialización. Disponible: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016a). *Basic Learning Rights: English grades 6th to 11th*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2016b). *Suggested curriculum structure*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Derechos básicos de aprendizaje: grados de transición a 5°*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Mallas de aprendizaje para inglés: grados de transición a 5°*. Bogotá: Autor.
- Nolasco, R. & Arthur, L. (1986). You try doing it with a class of forty. *ELT Journal*, 40(2), 100-106.
- Ochoa Sierra, L., Cueva Lobelle, A. (2014). Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE). *Folios*, 39(1), 3-11.
- Richards, J. C. (1998): *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3): 289-302.
- Snow, C. (1999). Bilingüismo y adquisición de una segunda lengua. En Berko, J. y Bernstein, N. (Eds.) *Psicolingüística* (p.p. 477-507). Madrid: McGraw-Hill.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.

- Sulich, M. 2004. Keeping discipline in the classroom. *English Teaching Forum*, 42(3), 32-35.
- Thornbury, S. (2011). Language teaching methodology. In Simpson, J. (Ed.) *The Routledge handbook of applied linguistics* (p.p. 185-199). New York: Routledge.
- Truscott de Mejía, A.M. (2012). Aprendizaje de lenguas y contenidos académicos en programas bilingües: horizontes y propósitos, en Truscott de Mejía, A.M., Peña Dix, B., Arciniegas de Vélez, M.C. y Montiel Chamarro, M. (Eds.) *Exploraciones sobre el aprendizaje de lenguas y contenidos en programas bilingües Una indagación en la escuela* (pp. 1-4). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Zheng, H. (2009). A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1): 73-81.

ANEXOS

Protocolo de preguntas para la entrevistas

Preguntas modelos

¿Cuáles han sido las mayores dificultades que has enfrentado durante este primer año de trabajo?

¿Cómo te has sentido con esta primera experiencia laboral?

¿Qué factores te han causado satisfacción y qué factores te han causado frustración?

¿Sientes que tu formación académica te ha servido para afrontar esas dificultades? ¿Por qué?

¿Qué cursos de tu pregrado más han contribuido a esta experiencia laboral?

¿A qué o quién recurres cuando has enfrentado una situación problema en el aula?

¿Cómo enfrentas una situación problema en el aula?

¿Qué diferencias encontró entre lo aprendido en tu educación superior y la realidad vivida en el aula?

¿Algún comentario final?

Carta para expertos: validación de entrevista

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de ciencias del Lenguaje
Lenguas extranjeras
Santiago de Cali, 2017

Respetada profesora,

Nos encontramos desarrollando una investigación titulada “PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE INGLÉS SOBRE LA PRIMERA EXPERIENCIA LABORAL EN COLEGIOS DE LA CIUDAD DE CALI” la cual tiene los siguientes objetivos:

Objetivo general

Identificar y analizar las percepciones de docentes novatos y docentes en formación con respecto a su primera experiencia laboral enseñando inglés y determinar cuál es la contribución percibida de su formación académica para lidiar con dicha experiencia.

Objetivos específicos

Describir la experiencia del primer año de trabajo de un grupo de docentes de inglés novatos en la ciudad de Cali a partir de sus percepciones.

Describir la experiencia del primer año de trabajo de un grupo de docentes de inglés en formación en la ciudad de Cali a partir de sus percepciones.

Determinar la percepción de la población docente antes descrita respecto a la contribución de su formación académica en su desempeño como docentes en su primer año de trabajo.

El siguiente es el modelo de entrevista que estaremos realizando a los docentes participantes de la investigación. Nos gustaría conocer su impresión con respecto a las preguntas planteadas, si le parece que son pertinentes y congruentes con los propósitos de nuestro estudio. Además quisiéramos saber si eliminaría o agregaría alguna pregunta.

Atentamente

Wistong Valencia, Robert Frey Núñez y Carlos Mayora (director).

Consentimiento informado

Estimado colega,

Nos encontramos desarrollando una investigación titulada “PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE INGLÉS SOBRE LA PRIMERA EXPERIENCIA LABORAL EN COLEGIOS DE LA CIUDAD DE CALI” la cual tiene los siguientes objetivos:

Objetivo general

Identificar y analizar las percepciones de docentes novatos y docentes en formación con respecto a su primera experiencia laboral enseñando inglés y determinar cuál es la contribución percibida de su formación académica para lidiar con dicha experiencia.

Objetivos específicos

- Describir la experiencia del primer año de trabajo de un grupo de docentes de inglés novatos en la ciudad de Cali a partir de sus percepciones.
- Describir la experiencia del primer año de trabajo de un grupo de docentes de inglés en formación en la ciudad de Cali a partir de sus percepciones.
- Determinar la percepción de la población docente antes descrita respecto a la contribución de su formación académica en su desempeño como docentes en su primer año de trabajo.

Usted ha sido seleccionado porque por sus características académicas y profesionales encaja en el perfil del docente que nos interesa entrevistar. Le garantizamos que la entrevista será tratada con total confidencialidad y que los resultados de este trabajo de investigación se difundirán solo confines académicos e investigativos, pero nunca con propósitos comerciales. Le informamos, además, que su participación es voluntaria y que puede decidir retirarse del estudio en cualquier momento. La grabación de la entrevista y su transcripción serán guardadas con estricta privacidad y nadie más que los investigadores y el director del trabajo de grado tendrán acceso a tales datos, los cuales serán destruidos una vez se haya completado el proyecto y sus resultados hayan sido socializados. En caso de dudas o inquietudes puede ponerse en contacto con nosotros a través de los datos que presentamos al final de esta carta.

Robert Frey Nuñez
robert.nunez@correounivalle.edu.co

Wistong Valencia
wistong.valencia@correounivalle.edu.co

Yo, _____, C.C. _____, he leído y entendido el contenido de esta carta y acepto los términos y condiciones que describe.