

Formación pedagógica: la Práctica Docente en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle*

Orlando Chaves Varón
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle, Cali, Colombia

Este artículo es resultado de una investigación etnográfica que describe la Práctica Docente (PD) 2003-2004 de las últimas cohortes (98 y 99) de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Universidad del Valle, antecesora de la actual Licenciatura en Lenguas Extranjeras (LLE). Se identifican fortalezas y debilidades en la formación pedagógica como evaluación retrospectiva de la LLM y se proponen elementos para la evaluación inicial de la LLE, con miras a su acreditación de calidad. Además, esta investigación contribuye a la elaboración de un instrumento de evaluación curricular que puede servir para otros programas de licenciatura similares. Las variables para la caracterización de la PD fueron: bases conceptuales en las propuestas de PD de los estudiantes y la asesoría de los profesores de PD; metas y objetivos; enfoques y estrategias metodológicas; evaluación; recursos; relaciones con el componente curricular de formación pedagógica.

Palabras clave: *práctica docente, lenguas modernas/extranjeras, evaluación curricular, formación pedagógica, formación docente.*

Teacher Education: The Practicum at the Modern Languages Licenciatura of Universidad del Valle

This article presents an ethnographic research that described the practicum during 2003 and 2004 of the last cohorts (98 y 99) of the B.A. in Modern Languages (LLM, in Spanish) at the Universidad del Valle, which preceded the current B.A. in Foreign Languages (LLE, in Spanish). Strengths and weaknesses in pedagogic education were identified as a retrospective evaluation of the LLM, and proposals were made for the initial evaluation of the LLE, necessary for its further Accreditation of Quality. This also might contribute to designing an instrument of curriculum evaluation of LLM / LLE programs. The variables for the characterization of the Practicum (PD) were:

* Investigación registrada en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle, bajo el código #4191. Inicio: 12-07-03, Fin: 15-02-05.

Conceptual bases in the students' PD proposals and the PD teachers' counseling; aims and objectives; approaches and methodological strategies; evaluation; resources; and relations with the pedagogical formation component of the curriculum.

Keywords: *teaching practices, practicum, foreign languages, curriculum evaluation, teacher education, teacher development.*

Formation pédagogique: le stage d'enseignement dans le programme de Licenciatura en Langues Modernes de l'Universidad del Valle

Cet article est le résultat d'une recherche ethnographique qui décrit les pratiques pédagogiques (PP) des deux derniers groupes (98 et 99) du programme de Licenciatura en Langues Modernes (LLM) à l'Universidad del Valle, pendant les années 2003 et 2004. Cette recherche évaluative décrit, de façon retrospective, les points forts et les points faibles de ces pratiques dans la LLM ; les résultats contribuent à l'évaluation du nouveau programme de Licenciatura en Langues Étrangères (LLE) qui vise à obtenir son Accréditation de qualité. Par ailleurs, cette étude contribue au dessin d'un instrument pour l'évaluation curriculaire des programmes de formation de professeurs de langues. Les variables qui permettent de caractériser la PP sont : les fondements théoriques sous-jacents dans les projets de PP des étudiants, les buts et les objectifs, les approches et les stratégies d'enseignement, l'évaluation, les ressources, et les relations avec la composante curriculaire de formation pédagogique.

Mots clés: *formation de professeurs, pratiques pédagogiques, langues modernes, langues étrangères, évaluation des programmes, formation pédagogique*

1. Introducción

Esta investigación describe la Práctica Docente (PD) de las dos últimas cohortes (98-99) de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle (ECLUV) durante los años 2003 y 2004. La caracterización, a pesar de haber sido llevada a cabo con posterioridad a la culminación de ese programa académico, sirvió como evaluación retrospectiva de la formación pedagógica de los estudiantes de la LLM y como insumo para la evaluación del nuevo programa, el de Licenciatura en Lengua Extranjeras (LLE), que nació en 2000 a partir de las transformaciones de la LLM. La utilidad de esta indagación no se limita al ámbito puramente local de la ECLUV, aunque su impacto inmediato haya sido en ese contexto en particular.

En primer lugar se describen los antecedentes y se sigue con la fundamentación teórica, cuyas categorías centrales son el concepto de formación pedagógica, como parte de la formación docente, y la práctica docente, entendida como un subcomponente o área curricular particular de la formación profesional de una licenciatura. Luego, conceptos como currículo, plan de estudios y programa académico sirven de trasfondo general a los conceptos centrales. Se concluye con una descripción de las principales tendencias de la formación docente y pedagógica en Colombia y se explica el lugar central que ocupa la PD en las actividades misionales de la universidad: docencia-investigación-extensión.

En la metodología se definen las variables para la descripción de la PD y se presentan los procedimientos y técnicas etnográficos de recolección y análisis de la información (charlas y encuestas con estudiantes y profesores, observación participante). El segmento dedicado a los resultados se subdivide en el análisis de la visión de los estudiantes anterior a la realización de la PD, su visión posterior a ella y la visión de los docentes universitarios asesores o directores de PD. Allí las voces de estudiantes y profesores ilustran los resultados principales de las encuestas y observaciones. Esa sección finaliza con los resultados de la consulta documental. En las conclusiones se sintetiza la caracterización general de la PD en términos de fortalezas, debilidades y propuestas, y se sugieren posibles líneas para la toma de decisiones respecto de la organización y administración de este importante componente de la formación docente.

2. Antecedentes

Sobre la evaluación de la formación pedagógica en las licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras a nivel internacional se halla principalmente literatura respecto de la formación docente (*teacher development, teacher education*) de manera genérica, así como información puntual sobre la PD en particular. Se registra poca literatura acerca de la formación pedagógica propiamente dicha y de la formación de docentes

de segunda lengua (L2), distinta de la de docentes de la lengua extranjera (LE). En el ámbito nacional, poco hay disponible para consulta sobre esta temática; prueba de ello es que el reciente levantamiento del estado del arte sobre la Educación Superior colombiana de Martínez y Vargas (2002: 57) sólo registra tres investigaciones acerca de currículo o planes de estudios en campos profesionales concretos –sin mencionar cuáles–. Existe un trabajo anterior de ese mismo tipo (Henaó y Castro 2000), que no es específico para el área de las lenguas extranjeras.

El antecedente más importante acerca de la formación de docentes de lengua extranjera en Colombia es el Proyecto COFE (*Colombian Framework for the Teaching of English*). La importancia de este proyecto radica en la propuesta de marco teórico y metodológico para la enseñanza del inglés en las licenciaturas colombianas, propuesta construida con amplia participación de numerosos docentes de varias universidades del país. Este proyecto constituyó la base de la renovación de los programas de lenguas a escala nacional. En el documento COFE de Bastidas, Alvarado, Vanegas, Ruiz y Ossa (1990), son muy útiles para la caracterización de la PD las Consideraciones generales para el Currículo EFL (Cap. III), la Aproximación hacia un marco teórico y práctico para la formación docente en EFL (Cap. V) y, especialmente, el Marco para evaluar las principales áreas estructurales de las licenciaturas (Cap. VII). Otro de los documentos COFE, útil como antecedente, es el de Rubiano, Cárdenas, Frodden y otros (1997) que presenta los resultados del Proyecto COFE en cuanto a los logros, tendencias y parámetros para el futuro desarrollo curricular en los principales componentes de las LLE / LLM colombianas, de los cuales interesa particularmente lo relacionado con el componente de preparación profesional.

Respecto del período subsiguiente al Proyecto COFE, la Directora del Programa de LM en ese momento manifiesta:

Después del proyecto COFE, de 1999 al 2002 se llevó a cabo un trabajo de rescate, sistematización y organización de la PD desde la Dirección de Programa de la Lic. LM. En este período la licenciatura

empezó un trabajo de autoevaluación con respecto a la Reforma Curricular del 93 en la Universidad. Los programas de Transición debían ser aprobados y en la Escuela se tenían 3 cohortes 96, 97 y 98 estudiando, sin un programa aprobado. La U. expidió la nueva Reforma Curricular y se empezó también el proceso de Acreditación Previa.¹ (Huertas 2005).

Durante el proceso de Reforma Curricular, el componente de formación pedagógica en los programas de Transición I (cohortes 93 a 95) y II (cohortes 96 a 99) de LM fue enriquecido con cursos Electivos Complementarios (EC) de pedagogía y Electivas Profesionales Pedagógicas (EPP) que jugaron un rol muy importante en la formación pedagógica de los estudiantes de LM. En el Informe de Gestión de la Dirección de los programas académicos de pregrado, Huertas (2002a:2-3) señala, respecto de la Transición II, que en enero-mayo de 2001 y enero-mayo de 2002 se dictó el seminario de Introducción a la Práctica Docente y que: *«la evaluación, con respecto a la PD, es negativa ya que no se logró coordinar el seminario con las políticas de PD de los Departamentos². En ese sentido es necesario reconsiderar el papel de este Seminario y su articulación con la Práctica Docente»*. Los documentos más recientes sobre PD en la ECLUV son los de las últimas directoras de LLM y LLE.

Finalmente, dos de los trabajos más completos y pertinentes para el propósito particular de la investigación son los de Hinestrosa (1997) y Cárdenas (1993). Ambos se centran sólo en la PD como parte de la formación pedagógica de los futuros licenciados en LM de la ECLUV. El trabajo de Hinestrosa es una evaluación de la PD de cuatro períodos académicos, entre septiembre.-diciembre de 1994 y enero-julio de 1996, en la LLM de la Universidad del Valle. Según la autora, este tema no había sido objeto de estudio de ningún trabajo de grado ni había sido analizado en profundidad tomando pruebas de casos concretos sobre experiencias de PD como método de análisis. Para la

¹ Comunicación escrita con comentarios, correcciones y sugerencias a la investigación. (Sin paginación).

² Estructura académico-administrativa de la ECLUV. Nota aclaratoria del autor del artículo.

evaluación, Hinestrosa primero analiza la conceptualización sobre la PD entre los profesores y estudiantes del Departamento de Lenguas Extranjeras, y luego muestra cómo se materializan los propósitos de la misma en las experiencias de los practicantes. Igualmente estudia la organización académico-administrativa de la PD, y los roles característicos de los practicantes y supervisores.

El trabajo de Cárdenas (1993), por su parte, es una propuesta para la reglamentación de la PD en la ECLUV, producto de su experiencia en la asesoría de PD, de lecturas sobre el tema, y también de las inquietudes tanto de los practicantes como de otros profesores que orientan y asesoran a los practicantes. La propuesta de Cárdenas tiene una base conceptual explícita y aborda los diferentes aspectos de la PD como componente curricular de formación de licenciados en idiomas extranjeros. En la propuesta, por momentos la PD equivale a todo el componente curricular de formación pedagógica del programa de Licenciatura, mientras que en otras partes corresponde sólo a la fase en la que el estudiante en formación realiza sus primeras aproximaciones directas a la labor de profesor bajo la supervisión y asesoría de un tutor.

Cárdenas contempla tres fases dentro del período de PD de los estudiantes de la Licenciatura: (a) un período inicial de observación de las clases del profesor titular de la asignatura y de familiarización con la institución («observación»); (b) un período de trabajo en clase con el profesor en actividades que decidan de común acuerdo («ayudantía»); y (c) clases preparadas y orientadas por el practicante («intervención»). Cárdenas propone, además, un enfoque de evaluación cualitativo y reflexivo en el que el practicante es asesorado permanentemente tanto por su tutor en la universidad como por el profesor titular en el colegio y al final del período de práctica; el practicante presenta una auto-evaluación de su trabajo y el profesor titular del curso en el colegio envía también su evaluación del trabajo del practicante. Con estos insumos y con la información obtenida por el asesor durante las visitas de observación de clases y durante las sesiones de asesoría al practicante, los asesores prepararán un informe evaluativo de la PD. Finalmente, la propuesta menciona algunas de las dificultades existentes en la PD y plantea propuestas de solución.

3. Marco de referencia conceptual

Los conceptos clave para esta investigación son los de formación pedagógica y práctica docente. Sin embargo, la formación pedagógica no se agota en la PD: ésta es un componente curricular de la formación pedagógica. Por otra parte, la formación pedagógica está incluida dentro de la formación profesional, como una subárea. (Ver Tabla 1.)

3.1. Formación docente y formación pedagógica

Sigo aquí la línea conceptual que ya he desarrollado en otra investigación (Chaves 1999). Entiendo la formación docente como el conjunto de procesos académicos formales tendientes a la educación de docentes, maestros, profesores o educadores, términos entendidos aquí como referidos a los *profesionales de la educación*. Acuño esta expresión para referirme al educador *profesional* que se desempeña como educador especializado en ambientes formales institucionales. Esta delimitación es necesaria para diferenciar a este profesional de la educación de otros agentes educadores, como podrían serlo los padres –en el hogar–, los pares –en el vecindario–, los medios de comunicación –en el contexto social general–, todos ellos agentes educativos en un sentido informal y no profesional. Aquí nos referiremos siempre como *educación* a la educación formal, institucional e institucionalizada y como *docentes* a los licenciados o profesionales en educación. Así, la formación docente es la formación de educadores o formadores, un proceso académico dirigido a formar profesionales de la educación. Este proceso corresponde al nivel de educación superior (educación profesional) y se lleva a cabo en un programa de licenciatura, adscrito a una unidad de formación docente en una universidad³ la cual depende a su vez de una Facultad de Educación, de Humanidades o Ciencias Humanas.

Los programas de formación docente en los pregrados en Colombia se organizan alrededor de varios núcleos, también

³ Decreto 709 / 1996, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; Decreto 0272, Feb. 11 1998, Art. 5º.

denominados áreas, módulos, ciclos (no hay uniformidad terminológica): humanístico, básico, de fundamentación, complementario, disciplinar, profesional o pedagógico⁴, investigativo, obligatorio de Ley (cursos de Constitución Política y Deportes), etc. La idea de base es formar a los futuros profesionales de una manera integral a) en los contenidos que constituyen el (los) núcleo(s) central(es) de sus conocimientos (lo *disciplinar*); b) en las teorías, metodologías, estrategias, técnicas y procedimientos de su profesión, arte u oficio (lo *profesional*); y c) en aspectos complementarios, como el deporte y el conocimiento de las normas nacionales, entre otros. En el caso de las licenciaturas en LM / LE de la Universidad del Valle, las áreas centrales son: la *formación lingüística* (formación disciplinar en las Ciencias del Lenguaje), *los idiomas materno y extranjeros* (desarrollo de la competencia comunicativa en LM y LE), la *formación profesional o pedagógica* y la *formación investigativa*⁵.

Así pues, la formación docente cubre varias áreas, una de las cuales es la *formación profesional*. Ésta es el área de formación para los licenciados y se encarga de la fundamentación en la teoría, la práctica de la enseñanza y la investigación pedagógica o educativa. La formación pedagógica usualmente incluye fundamentos disciplinarios generales (Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Psicología –especialmente del aprendizaje y del desarrollo–, Pedagogía general, Didáctica general, Lingüística Aplicada); y aspectos teórico-prácticos específicos (Didáctica especial, Práctica Docente). Ver Tabla 1.

⁴ El Decreto 709 de 1996 estableció por norma que la Pedagogía es la disciplina «fundante» de la formación docente o de licenciados en Colombia. Desde luego esa decisión corresponde a las tendencias de las teorías pedagógicas contemporáneas, ratificado en el Decreto 0272, 1998.

⁵ La tendencia actual en el diseño curricular es integrar estas dos últimas, puesto que cada vez es más claro a la luz de las teorías pedagógicas vigentes la importancia de la actividad reflexiva sistemática –*investigación*– en la actividad educativa. Se considera la Pedagogía como una disciplina reflexiva (cf. Batista y Flórez 1986 y Tezanos (de) 1986 y 1998) y reconstructiva (Mockus y otros 2000).

1. Formación en lenguas	Formación en L1, LM / LE	
2. Formación disciplinar (ciencias, tendencias, escuelas de pensamiento)	Lingüística, Fonética-Fonología, Morfología, Semántica, Psicolingüística, Sociolingüística, Pragmalingüística, Análisis del Discurso,...	
3. Formación profesional	Formación pedagógica	Filosofía, Sociología de la Educación, Pedagogía general, Didáctica general, Didáctica específica, Psicología (del aprendizaje, del desarrollo...), Lingüística Aplicada, Práctica Docente (PD)
	Formación investigativa	Metodología de la investigación, Investigación de aula...
4. Otros	Cursos obligatorios de Ley	Constitución política, Deporte formativo

Tabla 1. La formación docente en LM / LE

3.2. Práctica Docente

Por su parte, el concepto de práctica docente en esta investigación hace referencia a un sub-componente o sub-área curricular del área o componente de formación pedagógica o profesional. Este subcomponente generalmente se halla ubicado al final del plan curricular (uno o dos semestres). En esta fase final de la formación docente el estudiante lleva a cabo un proyecto de intervención pedagógica o proyecto de PD, es decir, ejerce como docente las funciones de administración de un curso en su(s) área(s) de formación, en el caso de los docentes de idiomas, el (los) idioma(s) que enseña.

La PD ha sido definida por Gower (1983, en Cardona, Chavarro, Giraldo, Moreno, Puello, Rodríguez, Guerrero(de) y Velásquez 1992:66):

Para desarrollar la autonomía, convertirse en profesor competente y comprometerse a su futuro desarrollo profesional, se debería dar la oportunidad a los practicantes de aplicar en un contexto real todo lo que han aprendido a través de su formación académica y lo que han aplicado en contextos controlados. Ellos también necesitan reflexionar sobre esta experiencia. La práctica de enseñanza les dará esta oportunidad al tiempo que les dará el apoyo que requieren para hacer la transición de la enseñanza

supervisada a la enseñanza autónoma. [Traducción del autor]

Para Wallace (1991, en Bastidas, Alvarado, Vanegas, Ruiz, y Ossa s.f.:30), la práctica «puede considerarse como una oportunidad para que los practicantes apliquen sus conocimientos y habilidades y mejoren su destreza profesional en el contexto de un aula de clase real, usualmente bajo guía y supervisión». [Traducción del autor]. Sin embargo, el concepto de PD, como componente de la formación pedagógica dentro de un plan curricular, hay que enmarcarlo dentro de una concepción curricular, pues no es un elemento aislado dentro del plan de estudios.

3.3. Currículo

Como la investigación buscaba describir una parte de la experiencia curricular de formación pedagógica docente, la de la PD del programa de LLM de la ECLUV, otro concepto marco es el de currículo. Se tomó como base la definición de Allen (1984, en Bastidas *et al.* s.f.:11): «[...] currículo es un concepto muy general que abarca un conjunto complejo de factores filosóficos, sociales y administrativos que contribuyen a la planeación de un programa educativo». [Traducción del autor]

Por otra parte, lo planteado en la Ley General de Educación Colombiana (Art. 76, Ley 115 / 1994) concuerda con este concepto, y lo especifica aún más, así:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyan a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Los criterios curriculares de un programa académico son todas aquellas políticas y decisiones plasmadas en los distintos documentos que sustentan su estudio y aprobación, así como

sus ulteriores modificaciones y ajustes. En la formación profesional (nivel de Educación Superior, en nuestro sistema educativo), el currículo se plasma en un plan de estudios, entendido como el conjunto de asignaturas o materias, agrupadas en áreas o componentes y relacionadas tanto de manera vertical (sincronía, dentro de un mismo semestre), como longitudinal o transversal (diacronía, a lo largo de los distintos semestres del programa académico). El plan de estudios usualmente se plasma en un «mapa» de asignaturas, una matriz coloquialmente conocida como «semáforo», «flujograma» o «sábana» de las materias.

Los programas de las asignaturas del componente pedagógico típicamente están organizados así: identificación, presentación o justificación, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. En ellos se expresa la visión particular de cada profesor acerca de una asignatura específica del programa, aunque en muchos casos esos programas se elaboran teniendo en cuenta acuerdos entre los profesores de la misma asignatura o área en cuanto a contenidos, metodología y evaluación.

Las metodologías curriculares están expresadas tanto en los documentos de concepción del programa académico como en las consideraciones particulares en cada programa de asignatura. Por su parte, los procesos curriculares pueden ser considerados desde la tradicional taxonomía administrativa de organización o planeación (que incluyen procesos como los de matrícula, consejería y asesoría académica), desarrollo o ejecución y evaluación o control.

3.4. La formación pedagógica en Colombia

Es necesario, además, enmarcar la formación docente en Colombia dentro de lo que ha sido el devenir nacional de la pedagogía. Para ello presento un panorama histórico en el que es posible distinguir tres grandes tendencias en la formación pedagógica en Colombia⁶:

⁶ La ubicación temporal de estas tendencias es relativa, aquí sólo las trato como coexistentes en el presente.

- **Didacticismo:** La formación docente se lleva a cabo desde una perspectiva predominantemente práctica, con énfasis en lo metodológico, lo estratégico y lo procedimental, es decir, en una visión «instrumentalista». Esta tendencia corresponde a la creencia de que el asunto central de la formación docente es la adquisición de un método. La Tecnología Educativa tuvo gran influencia en esta perspectiva. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, desde la lingüística, la psicología e incluso desde otros campos, han surgido un gran número de métodos y enfoques metodológicos de enseñanza, desde el enfoque audio-oral hasta la enseñanza y el aprendizaje de lengua asistidos por computador, pasando por la respuesta física total, el enfoque natural, el lenguaje integral o total, y –más recientemente– el aprendizaje cooperativo, la enseñanza basada en tareas, el trabajo por proyectos y el aprendizaje autónomo. Algunos de estos enfoques y métodos, aunque enfatizan en los procedimientos de enseñanza, no plantean una teoría o concepción clara sobre la naturaleza de la lengua, del aprendizaje o de la enseñanza. Para los docentes de lengua en nuestro país esta proliferación de métodos se ha constituido en un «dolor de cabeza» y muchos optan por no hacer caso de las tendencias más recientes, que consideran una «moda» más. Este escepticismo ante las novedades metodológicas, entre otros factores, ha permitido que continúe el tradicionalismo (gramática-traducción y dependencia del libro de texto, por ejemplo). El currículo «agregacionista» es típico del didacticismo. He afirmado en otra parte (Chaves, 1999:53) que el didacticismo fue una reacción a la visión de las «Ciencias de la Educación» en la que el paradigma positivista dominaba en la pedagogía. En el ámbito pedagógico, aún se luchaba por la definición de la Pedagogía frente a otras ciencias y disciplinas. Una vez alcanzada cierta independencia, se cayó en el otro extremo, que he llamado «pedagogicismo».
- **Pedagogicismo:** En esta tendencia se considera la pedagogía como *la* ciencia de la educación. El correlato práctico de esta visión es desdeñar la didáctica como un saber puramente instrumental, mecanicista. El énfasis recae

en lo teórico, lo conceptual, lo «propiamente pedagógico»; predominan la historia de la disciplina y la lucha de diferentes vertientes conceptuales, filosóficas y epistemológicas presentes en el currículo, por ejemplo, la sociología o la filosofía de la educación. Así, mientras se enfatiza la teoría prácticamente se olvida el aula.

- **Investigación:** Este paradigma se caracteriza por la consideración de la pedagogía como una disciplina reconstructiva. El énfasis recae en la reflexión, la indagación, el maestro está muy cerca de la investigación del aula, del aprendizaje, de la cognición. En lo metodológico y didáctico, es una era post-métodos.

3.5. Relación docencia - investigación - extensión

De otro lado, deseo proponer el lugar de la PD en las relaciones entre extensión, docencia e investigación, las actividades misionales de la universidad. Ya es un lugar común en el ámbito universitario decir que la docencia alimenta a la investigación y viceversa, al igual que la extensión o proyección social se deriva de la docencia y la investigación.

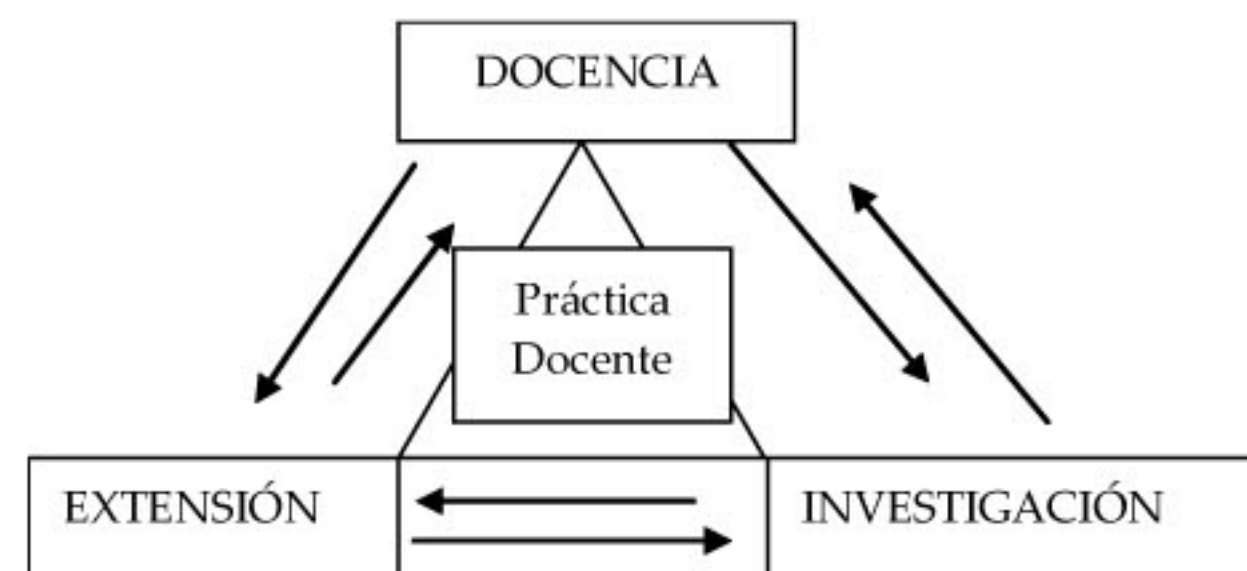


Gráfico 1. La Práctica Docente en las relaciones Docencia-Extensión-Investigación

En pocas palabras, la PD es un espacio privilegiado de *articulación* entre esas tres actividades misionales de la universidad, en el sentido que:

- a) permite consolidar la docencia del educador en formación y ayuda a ajustar el conocimiento de contexto por parte

de los formadores de docentes (doble función formativa de la PD);

- b) permite hacer labores de extensión, como propuestas curriculares, talleres, materiales didácticos, etc. (función de impacto de la PD sobre las instituciones educativas en las que se lleva a cabo dicha PD, relacionada con los programas de formación continuada, desarrollo profesional docente o *in-service education / development*);
- c) y, finalmente, constituye un espacio favorecido para la investigación educativa y pedagógica por parte de los docentes universitarios, de los docentes en formación (desde los primeros semestres de su licenciatura), de los practicantes (al final de la PD), y de los docentes en ejercicio, sirviendo de este modo para la generación de conocimiento pedagógico.

4. Metodología

Se trató de una investigación educativa, más concretamente de una investigación pedagógica, en el sentido en que se realizó por y para maestros y desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina reflexiva y reconstructiva propia de los docentes. El enfoque dominante es de tipo etnográfico, en la medida que se realizó la descripción de la PD de los estudiantes de las dos últimas cohortes de LLM de la Universidad del Valle, durante los años 2003 y 2004. La caracterización de la PD incluyó una valoración en términos de debilidades, fortalezas y propuestas.

Las variables para la descripción fueron las siguientes:

- a) Bases conceptuales en las propuestas de PD: concepciones de pedagogía, aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras implicadas en las propuestas y las acciones de PD de los estudiantes y las acciones de asesoría de los docentes.
- b) Metas y objetivos en la PD: logros que pretenden obtener los estudiantes y los profesores.
- c) Enfoques y estrategias metodológicas: ¿qué se hace durante la PD y cómo? ¿con qué recursos?

- d) La evaluación en las propuestas y en el desarrollo de PD: ¿cómo se trata la evaluación en la PD y cómo es evaluada ella misma?
- e) Recursos: tipos, cantidad, calidad, uso.
- f) Relaciones con el componente de formación pedagógica: coherencia entre la PD y las asignaturas de pedagogía, aprendizaje y enseñanza de L1, L2 y EFL, lingüística aplicada. A partir de estas relaciones se intentaría establecer un modelo de formación docente EFL o una concepción general sobre la mejor o más adecuada forma de formar pedagógicamente a un licenciado en LE.

El universo poblacional para la investigación estuvo constituido por los estudiantes de la LLM de la ECLUV. De ellos se tomó como sujetos participantes a los estudiantes de PD de las cohortes 98 y 99 de la Transición II, en 2003 y 2004, período objeto de estudio. Los estudiantes de la cohorte 98 cursaron Introducción a la Práctica Docente (IPD) en el primer período académico de 2003 (enero-mayo) y llevaron a cabo la PD en el segundo (entre agosto y diciembre de 2003). Los de la cohorte 99 cursaron IPD entre agosto y diciembre de 2003 y llevaron a cabo su PD entre enero y mayo de 2004⁷. Estos estudiantes de códigos 98 y 99 estuvieron acompañados por estudiantes de otros códigos (otras cohortes), quienes no habían realizado la PD antes por diversas razones (retiros temporales de la universidad, traslados de programa, transferencias desde otros programas, no estar nivelados o no haber completado las asignaturas del pénsum académico, 85%).

⁷ La matrícula es anual en el pregrado de la ECLUV.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Cohorte 98	Enero 1999	Agosto 1999	Enero 2000	Agosto 2000	Enero 2001	Agosto 2001	Enero 2002	Agosto 2002	Enero 2003: IPD	Agosto 2003: PD
Cohorte 99	Agosto 1999	Enero 2000	Agosto 2000	Enero 2001	Agosto 2001	Enero 2002	Agosto 2002	Enero 2003	Agosto 2003: IPD	Enero 2004: PD

Tabla 2. Cronograma del plan de estudios de la cohortes 98 y 99 de LLM – Transición II

En cuanto a la recolección de datos, se emplearon las siguientes técnicas etnográficas:

- Análisis documental (programas y propuestas de PD, diseño del programa, programas de asignaturas del componente pedagógico⁸): se utilizó la técnica de fichaje a partir de la lectura y revisión crítica de los documentos.
- Entrevistas formales e informales a administrativos, profesores y estudiantes⁹; durante el desarrollo de las PD, se conversó con los estudiantes y docentes de PD con el fin de identificar fortalezas, debilidades y necesidades en su desarrollo.
- Encuestas: se realizaron dos encuestas a los estudiantes de PD, una preliminar y otra final (ver anexos 1 y 2); además, se encuestaron 10 profesores asesores de PD (ver anexo 3). La encuesta preliminar se aplicó a los estudiantes en los cursos de Lingüística aplicada, Didáctica de la lengua extranjera e Introducción a la Práctica Docente (24 estudiantes del total de 65 practicantes en los años 2003 y 2004, es decir, el 37% de la población, respondieron esta encuesta). La encuesta posterior a la PD se aplicó a los estudiantes en el semestre posterior a su PD (20 estudiantes de 65 respondieron esta segunda encuesta, es decir, el 30,7% de los practicantes de los años 2003 y 2004). Las encuestas incluyeron preguntas abiertas y cerradas. Para

⁸ Asignaturas del programa de Transición II (diurno y vespertino, códigos 96 a 99): Lingüística Aplicada (VIII), Didáctica de la Lengua Extranjera (VIII), Introducción a la Práctica Docente (IX), Trabajo de Grado 1(IX), TDG 2 (X), Práctica Docente (X); más tres(3) Electivas Profesionales (Comunicación creativa, Comunicación en el Aula I, ...).

⁹ Se indagó sobre dificultades vividas y halladas, carencias encontradas, fortalezas descubiertas; asignaturas electivas profesionales; formación pedagógica recibida / impartida.

el tratamiento de la información obtenida en las preguntas cerradas se usó estadística descriptiva (porcentajes, mediana, moda, etc.), mientras que para el procesamiento de las respuestas a las preguntas abiertas se optó por listarlas, agrupar las respuestas afines (establecimiento de categorías emergentes) y luego hacer su análisis interpretativo o comentario crítico. A partir de ese análisis se sintetizaron los resultados en tablas y gráficos, y en textos descriptivos e interpretativos.

- *Observación:* se utilizaron guías de observación de practicantes en sus clases y contacto con ellos antes y después de la PD. Se observó en detalle a un total de 12 practicantes durante todo el período de prácticas en cada semestre (4 estudiantes en el segundo semestre de 2003, 6 en el primer semestre de 2004, 2 en el segundo semestre de 2004). Para la observación de PD se utilizó una guía de observación, incluyendo esencialmente las variables presentadas más arriba para la caracterización del proceso de PD.

Las encuestas, charlas y entrevistas se llevaron a cabo en tres etapas: etapa preliminar, antes de la PD (en los primeros semestres de 2003 y 2004), *durante la PD* (segundo semestre de 2003 y los dos semestres de 2004) y etapa final, al terminar la PD. En el siguiente apartado se presentan, de manera integrada, los principales resultados del análisis interpretativo de las observaciones, encuestas, entrevistas y charlas informales.

5. Resultados

De las voces de estudiantes y profesores, emergió a lo largo del análisis de las encuestas, las entrevistas y charlas, una visión de la PD que iba desde la aparente total ignorancia¹⁰ hasta visiones bastante críticas, pasando por posiciones escépticas y,

¹⁰ Dos estudiantes afirmaron no conocer *nada* acerca de las PD, a pesar de ser normalistas, estar trabajando como docentes y estar en el semestre de Introducción a la PD. Es evidente que simplemente contestaron «por salir del paso»: casi no contestaron ninguna pregunta.

en algunos casos, matizadas de «sorpresa» o «decepción» por hallazgos importantes para los practicantes y los docentes asesores de PD.

5.1. Visión preliminar de los estudiantes sobre la PD

Había **desconocimiento** desde aspectos operativos como las actividades por realizar: «¿Qué más tenemos que hacer además de orientar las clases?» (A, enero 2004, entrevista); «Profe. ¿cuánto tiempo dura la práctica?» (D, agosto 2003, entrevista); «Profesor ¿cuántas clases tengo que dictar?» (F, agosto 2003, entrevista); «¿Tengo que estar en el colegio todo el año?» (E, febrero 2004, entrevista); hasta dudas acerca de la naturaleza misma de la PD: «¿Cierto que se trata de que uno va a dictar clase y a uno lo observan y lo graban y luego le hacen recomendaciones?» (D, agosto 2003, charla informal). La visión predominante de los estudiantes acerca de la PD antes de su realización es la procedimental (83%, 20 estudiantes), en menor grado está presente la visión evaluativa (29%, 7 estudiantes) y de manera muy escasa se presenta la visión educativa o formativa (8,3%, 2 estudiantes)¹¹. El conocimiento preliminar de los estudiantes acerca de la práctica parece ser fragmentario, indirecto, «de oídas». En esa visión superficial se destaca la idea general de que la PD es la fase práctica final de aplicación de una teoría previa. La PD es tomada como una especie de examen práctico. Muy pocos la ven de modo integral. Dominan los elementos procedimentales –evaluación (supervisión), espacio (colegio) y tiempo de práctica (final de la carrera, número de horas de clase)– sobre los aspectos formativos de la PD.

El **escepticismo** era básicamente una reacción ante la cantidad y grado de dificultades halladas: «Vea, Profe, la Práctica es un simulacro: primero, un colegio donde el profesor o profesora [titular] **no** es Profe de Inglés, no sabe de eso. Segundo, una sola hora [de clase a la semana]. [tercero] Se inicia tarde [la PD] y entonces no hay observación ni ayudantía, ni orientación. [por último] El grupo es [muy] grande, entonces ni hablar del famoso

¹¹ Estos porcentajes de las encuestas no son mutuamente excluyentes: las concepciones procedimental y evaluativa a menudo están presentes simultáneamente en una misma respuesta.

'communicative approach'» (G, a mediados de 2004, charla informal). En algunos casos esta visión escéptica acerca de la PD era comentada públicamente: «Es una práctica *indecente*¹²» (A, mayo 2004, charla informal), expresión humorístico-crítica de un estudiante de LM acogida con hilaridad por un grupo de sus compañeros de curso en la cafetería adyacente al edificio de idiomas, un semestre después de haber terminado la PD; A justificó su comentario diciendo que (1) la duración de la PD (fase de intervención) fue excesivamente breve como para incidir en sus concepciones y prácticas, (2) las observaciones y reuniones con su asesor de PD de la universidad fueron muy escasas y, por tanto, no le aportaron mucho tampoco, y (3) él ya era docente desde antes de la PD y este período simplemente fue un requisito dentro de la carrera.

Las opiniones relacionadas con la utilidad formativa de la PD mostraron tanto descubrimientos positivos como decepciones. Las críticas, por su parte, señalaban problemas tanto generales como particulares: «En los lineamientos que nos han dado no se tiene en cuenta la práctica como espacio para los que ya son o somos profesores» (A y M, mayo 2003, charla informal): «Lo difícil es tener que usar el español porque el nivel de los estudiantes [en el colegio] es muy malo y no lo entienden a uno, entonces toca usar el español para asegurar la comprensión pero a uno su asesor le dice que no puede usar la lengua materna [...]» (A, abril 2004, entrevista).

Los estudiantes poseen buen **nivel de autoestima** en cuanto a la preparación que creen tener para asumir la PD: 17 estudiantes de 24 se autoevalúan sobre 4 (en una escala de 1 a 5). Sobre los aspectos necesarios para la PD, relacionados con los **elementos teóricos**, la mayoría (70,8%, 17 estudiantes) estuvo de acuerdo en que el conocimiento de los enfoques y métodos de enseñanza de la lengua extranjera es el requisito más importante para asumir las PD. Pocos (12,5%, sólo 3) incluyeron las corrientes pedagógicas (como el constructivismo), las teorías del aprendizaje y de la lengua como una necesidad. El 8,3% (sólo 2 estudiantes) consideró importante el conocimiento de las

¹² La negrilla corresponde al énfasis en la entonación.

normas y leyes educativas. Respecto de los **elementos metodológicos**, casi todos (94%, 22 estudiantes) coincidieron en que lo más necesario para asumir la PD es conocer las estrategias metodológicas y actividades asociadas a los enfoques y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. La mayoría (80%, 19 estudiantes) restringe su opción metodológica al enfoque comunicativo y al TPR (*Total Physical Response*). En general, los estudiantes estaban interesados en llevar a cabo clases «dinámicas y lúdicas». 75% (18 estudiantes) señaló la necesidad de conocer el manejo de los recursos, materiales y ayudas didácticas; 65% (16 estudiantes), consideró que el manejo de grupos (especialmente los numerosos y heterogéneos) es importante. 65% (16 estudiantes) consideró necesario conocer estrategias para captar la atención o interés de sus estudiantes y motivarlos. Ese mismo porcentaje estimó necesario conocer estrategias para hacer el aprendizaje significativo para sus estudiantes. Pocos (12,5%, 3 estudiantes) incluyen como necesidad aprender el manejo del tablero. Una estudiante mencionó en la encuesta la necesidad de conocer la metodología de trabajo por proyectos; otro señaló la necesidad de aprender a hacer un diagnóstico para poder asumir su trabajo docente. Un estudiante contestó que no es necesario ningún elemento metodológico.

Sobre la **formación recibida en la universidad**, cerca del 70% la calificó por encima de 4, lo que indica claramente su confianza en ella. Un buen número de estudiantes (58,3%, 14 de los encuestados) señaló los enfoques metodológicos y los métodos de enseñanza de L2 como el aporte más importante de este componente a su formación útil en la PD. El 20,8% (5 estudiantes) señaló la planeación de clases (*lesson planning*) como el aporte más importante del componente pedagógico a su formación para la PD. El 8,3% (2 estudiantes) mencionó los enfoques pedagógicos, el uso de logros e indicadores de logros, la evaluación por proyectos y otras técnicas de evaluación, las políticas y normas educativas, y la creatividad y búsqueda de estrategias e instrumentos didácticos. Uno solo mencionó las teorías de aprendizaje y enseñanza; el análisis; la conciencia

profesional; «algo de práctica»; las estrategias de comunicación en el aula; la identificación de las necesidades de los estudiantes; aprender a aprender; «las inteligencias múltiples»; y, finalmente, las concepciones sobre el lenguaje. Como se puede apreciar, en general predomina una visión pragmática, casi instrumental, de lo que se necesita para la PD. Sin embargo, es muy importante anotar que, aunque minoritarias, algunas de estas respuestas son muy interesantes, pues muestran una naciente conciencia profesional docente en los practicantes.

Las materias mencionadas por los estudiantes como las que mayor aporte hicieron a su formación para la PD fueron: Lingüística Aplicada (14 estudiantes), Didáctica (14 estudiantes), Taller de Elaboración de Materiales (8 estudiantes), talleres de escucha y pronunciación en inglés y francés (2 estudiantes), curso ESP (1 estudiante)¹³. Llama la atención el hecho de que los estudiantes mencionen algunos cursos que no son parte del componente de formación pedagógica de la carrera: el curso de escucha y pronunciación, por ejemplo. Esto indicaría al menos cierto grado de conciencia (y de acción consecuente de los docentes del programa) de la integración de los distintos componentes de formación (lingüístico, pedagógico, lengua extranjera).

5.2. La visión de los estudiantes posterior a la PD

Se ratificó la concepción preliminar según la cual la visión curricular de la institución educativa donde se lleva a cabo la PD prevalece sobre las propuestas elaboradas en el interior de la universidad. «Los contenidos, eso sí tocó según el colegio y el programa de allá. Sin embargo yo le hice más énfasis a las funciones [comunicativas].» (C, mayo 2004, entrevista). Los practicantes adquieren **una visión más crítica** sobre lo que hicieron o no pudieron hacer debido a las condiciones a veces limitantes de la PD: «¿Sobre la evaluación? Faltó... Sólo una escrita. Es que el problema son clases tan grandes y horas de menos de 60'. Claro que no fue una evaluación mecánica, sino abierta, de producción.» (Y,

¹³ Porcentajes no mutuamente excluyentes: varias materias fueron mencionadas al mismo tiempo en varias respuestas.

mayo 2004, entrevista). La PD no es sólo un espacio de aplicación de lo que ya se sabe, sino que se constituye en un **espacio de aprendizaje, de formación**. Quizá esto depende de la actitud personal del practicante y de la asesoría de PD. *«Se aprende más durante las prácticas que en las materias previas, porque éste es un contexto real, lo otro es muy general y teórico»* (E y J, noviembre 2003, charla informal). *«Al empezar, antes, no había una visión de enfoque. La idea era enseñar temas. Ahora tenemos una nueva propuesta, la comunicación. El objetivo es desarrollar unas competencias mínimas, que les sirvan [a los estudiantes en el colegio] para comunicarse. La idea ahora es actividades más centradas en los estudiantes, actividades en clase y el uso del inglés no sólo en el salón. También son muy importantes los materiales visuales y la motivación, no ceñirse al libro, ser flexibles»*. (L, mayo 2004, entrevista). Por otra parte, se revalúan aspectos metodológicos, que aunque se han recalcado «en la teoría» carecían quizá de suficiente realce a la luz de «la práctica» personal: *«Los materiales visuales y la motivación son lo más útil e importante»* (A, mayo 2004, entrevista).

La PD también permite revisar críticamente **la estructura curricular de la Licenciatura** a la luz de la evaluación de la formación recibida y su utilidad en la PD¹⁴: *«Hay pocas electivas pedagógicas. El «Taller de Materiales» es lo mejor porque es muy práctico, y «Comunicación en el Aula», que ayuda a entender la interacción, las reglas básicas del discurso educacional.»* (A, mayo 2004, entrevista); *«Nuestro principal obstáculo fue un seminario perdido, una brecha ahí. ¡No fue «Introducción a la Práctica» sino 'Introducción a las leyes'! Además sólo vimos una Didáctica.»* (E y J, nov. 2003, charla informal).

En cuanto a **los lugares de PD**, fue evidente el predominio de las instituciones educativas privadas. Dentro de éstas, casi la mitad fueron instituciones bilingües (lugar de trabajo de algunos

¹⁴ Sin embargo, lo presentado aquí es definitivamente fragmentario y no permite hacer una verdadera revisión crítica de la estructura curricular, al no haberse hecho un desglose de la composición de los grupos de PD (Reforma, Transición I y Transición II), ya que las percepciones, tanto de los estudiantes como de los docentes varían de acuerdo con el programa y el número de semestres matriculados antes de llevar a cabo la PD.

practicantes). En las instituciones privadas, un buen número de PD se desarrolló en los niveles de preescolar y primaria (6, 30%), mientras que en las instituciones públicas la PD tuvo lugar en secundaria y universidad (4 y 5 practicantes, respectivamente, 45% en total). La PD en el nivel superior tiene un carácter «endógeno», es decir, se realiza en la misma universidad donde se han formado los practicantes. En general, prevalece la PD en instituciones donde el practicante tiene alguna vinculación laboral como docente. La institución de práctica es siempre escogida por el estudiante. Casi todas las instituciones educativas privadas en las que se llevó a cabo la PD están ubicadas en el sur de Cali, en la zona de Pance (estratos sociales altos) y las instituciones escolares públicas en el sector de Meléndez (estratos sociales bajos). Esto evidencia, en primer lugar, que uno de los criterios principales para la selección de las instituciones para PD es la cercanía geográfica a la universidad –ubicada en el sector de Meléndez–, para mayor comodidad de los asesores de práctica y los practicantes. En segundo lugar, se evidencia que la PD está beneficiando más a instituciones privadas que públicas (60% frente a 40%). En tercer lugar, se observa que la PD se está llevando en su mayoría en niveles educativos para los cuales la carrera universitaria no prepara –al menos «en teoría»– a los estudiantes (65%: 13 estudiantes, 2 en preescolar, 6 en primaria, 5 en universidad). Esto cuestiona la manera como se está llevando a cabo la PD, desde su contexto de influencia hasta su naturaleza misma.

Fue evidente la percepción positiva de los estudiantes acerca del **impacto formativo profesional de la PD**: el promedio fue de 4,35 en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo). El promedio de calificación de la preparación y la formación teórica y metodológica previa a la PD fue de 3,89. Este resultado contrasta con el anterior (este último es más bajo). De aquí se podría inferir una mirada más crítica frente a la formación previa al contrastarla con lo observado y lo vivido en la realidad institucional durante la PD, pero un buen número de estos practicantes ya eran docentes antes de iniciar su PD. En realidad, el resultado es sólo un poco más bajo –el sesgo lo da la nota muy baja por parte de

dos estudiantes. De todos modos, es claro que los estudiantes se consideran más capacitados para ejercer como docentes después de haber llevado a cabo su PD con supervisión y ayuda de profesores universitarios y titulares en las instituciones donde la realizaron.

Respecto de los **elementos teóricos y metodológicos necesarios para llevar a cabo la PD**, las respuestas mostraron una visión muy general. Se mencionaron de manera colectiva enfoques y métodos, sin señalar ninguno en particular, aunque parecen dominar el constructivismo y el enfoque comunicativo. Se hizo cierto énfasis en la importancia de la planeación, el diseño de cursos y clases; los materiales también merecieron una mención frecuente. Hubo respuestas muy interesantes por lo completas: incluyeron lo cultural y lo metacognitivo además de lo lingüístico y pedagógico. En relación con lo metodológico, hubo mayor concreción que en los aspectos teóricos. Aquí, de nuevo, se ve el contraste entre la PD en ESP (a nivel universitario) y en instituciones bilingües, por una parte, y la PD en los colegios monolingües, por otra: en éstos últimos se enfatiza un poco más el aspecto procedimental de aula. En general, es reiterativa la idea de que no es posible actualmente adscribirse a un enfoque o método en particular, pues esto depende de las condiciones particulares de enseñanza y de aprendizaje, lo cual implica que el profesor debe tener un amplio y profundo conocimiento del panorama teórico y metodológico a su disposición con el fin de hacer una escogencia informada de aquello que le pueda ser útil de acuerdo con sus necesidades particulares.

En cuanto a la **evaluación usada en la PD**, prevalece la visión de la evaluación como proceso, de tipo cualitativo y conceptual, con carácter más o menos integral en cuanto a tener en cuenta todas las habilidades comunicativas. Sin embargo, no hay ninguna mención del uso de criterios específicos en las habilidades (listas de criterios, rejillas de evaluación...). Se resalta el papel central de la observación continua por parte del docente y de la necesidad de un seguimiento más o menos individualizado para poder sugerir al estudiante actividades y estrategias específicas de mejoramiento.

5.3. La visión de la PD por parte de los profesores

Aquí se presentan los puntos de vista de algunos maestros formadores de docentes de la ECLUV entrevistados de modo informal a lo largo de los años 2003 y 2004. En general, es posible afirmar que los asesores de PD hacen un buen trabajo pero resienten la inexistencia de lineamientos más explícitos y formalizados, así como la ausencia de espacios para compartir lo que cada uno hace en la orientación de los practicantes a su cargo cada semestre. Todos los profesores encuestados distinguen claramente tres **etapas o fases en la PD**¹⁵: un período de *planeación*, en el que se hace un reconocimiento institucional y algunas actividades de observación y diagnóstico, además de la formalización de una propuesta de PD; un período de *ayudantía*, que consiste en un mayor compromiso del practicante en el curso, por medio de la elaboración de materiales de curso, la ayuda en la planeación de actividades y clases al docente titular, el monitoreo de labores de los estudiantes en clase, etc.; y finalmente, el período de «práctica en sí», la *intervención*, período en el cual el practicante se responsabiliza completamente de la planeación y desarrollo de las clases, así como de la evaluación del trabajo de los estudiantes. Sin embargo, no hay uniformidad en cuanto a la duración de esas etapas de la PD. Por otra parte, todos los asesores de PD van a observar a sus practicantes, con mayor o menor regularidad e intensidad; casi todos coinciden en la necesidad de observar más y en la dificultad o incluso imposibilidad de esto debido al lugar «secundario» que tiene la PD en la asignación de la labor académica de los docentes de la ECLUV.

Los docentes coinciden en la **necesidad de establecer condiciones** que hagan de la PD un proceso formal, estructurado y reflexivo: para ello son, por ejemplo, los diarios, los informes

¹⁵ Sin embargo, hay que aclarar, tal como lo señala la Directora del Programa en ese momento que «para las cohortes del 96 al 99 en la PD primero se observaba, luego se intervenía y finalmente se evaluaba. La concepción era diferente... Esto deja entrever que existe una variedad de visiones sobre la PD, desde la Dirección misma del Programa, pasando por los Departamentos y por los profesores que se han preocupado y trabajado por reglamentarla y darle bases sólidas, los y las docentes de la Escuela y una ausencia de fondos documentales que permitan situar en su contexto el desarrollo de la PD y triangular la información». Huertas (2006).

periódicos, el diagnóstico, etc. Igualmente, se nota la preocupación por aspectos problemáticos particulares de la PD como su diseño específico en el caso de los practicantes que ya están trabajando como profesores, situación que implica limitaciones especialmente en cuanto a tiempo y lugar de la PD. A partir de la observación de clase y de las charlas se pudo constatar que el mayor contacto entre los asesores de PD y los practicantes se lleva a cabo en la primera etapa de la PD, la planeación. Luego, el contacto se hace menos frecuente y se lleva a cabo entre una o dos veces por semana y una o dos veces por mes. No todos los docentes exigen siempre al practicante que les presente la planeación de las clases, junto con los materiales y las evaluaciones que se llevarán a cabo; en su defecto deben presentarla al titular del curso en el colegio. A pesar de que el programa no está pensado así, la PD se desarrolla en un espectro de niveles que cubre toda la gama de posibilidades de la educación formal del sistema educativo colombiano: 3 en preescolar, 6 en primaria, 5 en secundaria, 6 en la universidad y 4 en institutos. Esto da cuenta de la necesidad de docentes de inglés y del impacto del programa LLM de la Universidad del Valle en Cali.

Se oscila entre la existencia y la inexistencia de un **plan de trabajo** previo para el desarrollo de la PD. Los resultados a la pregunta: *Los estudiantes presentan una propuesta de PD?*: Sí: 4 (40%), No: 5 (50%), No Responde: 1 (10%). Esta tensión se ve atravesada, por una lado, por la existencia de los programas en los colegios –a los cuales se acogen tanto el asesor de prácticas como el practicante–, y, por otro lado, la inexistencia de unos lineamientos generales de PD para los estudiantes en la ECLUV. Los que presentan programa para la PD lo hacen para el nivel universitario y para colegio. En el caso de los colegios, se desarrollan unidades para un «programa prestado», es decir, para el programa vigente en el colegio o de la propuesta propia del estudiante cuando trabaja como profesor titular en el colegio.

De manera general, la PD se realiza así en la universidad: fase de observación + fase de propuestas (plan de trabajo) + fase de intervención / retroalimentación, con asesoría y asistencia

permanente a clases por parte del asesor. El énfasis está en la comprensión de lectura de textos académicos. En colegio e instituto, la PD implica inicialmente una contextualización y reporte sobre la institución + observación + propuesta + intervención supervisada. La asesoría es semanal (al menos una hora). Se presenta a veces un informe final: fólder, portafolio, autoevaluación, diarios. El número de intervenciones es variable, dependiendo de las actividades escolares. Lo común es que hay un continuum de tres fases bien definidas: observación + asistencia o ayudantía + intervención. Se requiere una propuesta, plan de trabajo, unidad didáctica o programa al inicio de la PD. Hay asesoría y supervisión previa y durante la PD.

La asesoría y supervisión de PD se hace desde una perspectiva predominantemente individual, de tipo «empírico» (base: la experiencia personal) y/o más o menos sistemático (uno o varios aspectos teóricos preferidos). El énfasis recae sobre la planeación –del curso, de las clases y de los materiales– y, en segundo plano, sobre la reflexión y la relación con los estudiantes. Respecto de las metas, en general, es posible afirmar que se busca, por una parte, el desarrollo de algunas «competencias docentes» teóricas y prácticas particulares (observación, reflexión, planteamiento de propuestas, por ejemplo) y, por otra parte, el desarrollo de una identidad profesional general, especialmente de tipo actitudinal y ética. En cuanto a la evaluación de la PD, casi todas las respuestas se refieren a qué evaluar, pocas se relacionan con cómo evaluar, y sólo una hace referencia a cuándo se evalúa –quizá porque se trata de una asesoría permanente–; tampoco hay referencia a una concepción de evaluación explícita.

En relación con **las conexiones entre la PD y el resto del componente de formación pedagógica** de la LLM, en general, parece predominar la idea de que la PD es primordialmente un espacio de aplicación de las bases aprendidas o adquiridas en los semestres anteriores. Es posible afirmar que se evidencia poco conocimiento específico del componente de formación pedagógica por parte de la mayoría de los asesores de práctica que respondieron la encuesta (incluso esta pregunta no fue contestada en una encuesta).

Respecto de **las debilidades en la PD**, principalmente se señalaron insolvencias de los practicantes, relacionadas con sus enfoques sobre la lengua y su enseñanza. Por su parte, las falencias institucionales apuntaron a carencias personales de los docentes (formación o nivel) en los colegios. Como fortalezas, por una parte, se señalaron entusiasmo, juventud e ingenuidad, como condiciones que permiten sobreponerse a condiciones difíciles y a una débil orientación (asesoría). Por otra, se destacaron características actitudinales como espíritu auto-crítico, motivación, entrega, creatividad y deseo de superación, como las principales características positivas a favor de los practicantes. Otras cualidades relacionadas con los aspectos operativos de la PD fueron: cumplimiento, receptividad a sugerencias (respuesta reiterada), paciencia y comprensión en la clase, buen nivel de lengua extranjera, profesionalismo, participación activa en este proceso de enseñanza-aprendizaje, el deseo de hacer bien las cosas, responsabilidad, puntualidad, seriedad y compromiso, creatividad en el diseño de materiales, [la calidad en] los materiales [didácticos elaborados], cuestionamiento frente a la evaluación y la enseñanza en general, la [capacidad y objetividad en la] autoevaluación, y la alta capacidad propositiva, especialmente en los practicante más recientes. Es notorio que no se mencionaran fortalezas de los profesores (asesores en la universidad o titulares en los colegios) ni de las instituciones.

5.4. Resultados de la consulta documental

No hay programas de PD (puesto que no se trata de una asignatura). Tampoco había un reglamento aprobado (aunque sí había propuestas y documentos analíticos a este respecto). Sí existía un documento descriptivo del componente pedagógico en general y de cada una de sus asignaturas. Por otra parte, hay bastantes documentos en la Dirección de Plan de las Licenciaturas en LM y LE de la ECLUV. (Por ejemplo: Acta de reunión (20 de febrero del 2002) titulada «La Práctica Docente en la Transición II. Códigos 96 al 99»; el acta de reunión sobre una segunda Reunión de PD, llevada a cabo el miércoles 27 de febrero 2004; el

acta de la siguiente reunión, titulada «Tercera discusión sobre la Práctica Docente de la Licenciatura en Lenguas Modernas Transición II (Cohortes del 96 al 99)» del 28 de febrero de 2002).

En los documentos la constante es una discusión muy rica, que apunta hacia la dilucidación de la naturaleza de la PD y la determinación de su teleología, más allá de un interés puramente procedimental o administrativista en la organización del componente de formación pedagógica. En general, a partir de los documentos consultados, es fácil ver el profundo proceso de análisis y la correspondiente lenta toma de decisiones, que sin embargo trazan una línea de desarrollo firme relacionada directamente con el cambio de la LLM a la LLE. Cabía aún, sin embargo, –en el momento en que se hizo esta caracterización– tomar algunas decisiones necesarias e importantes respecto de, entre otros aspectos, (1) la aprobación de un reglamento de PD, (2) la conformación de un comité coordinador de PD o alguna instancia académico-administrativa de organización específica para el componente de formación pedagógica en la LLE (los últimos estudiantes de LM se estaban graduando ese año o habían tenido que asimilarse al programa nuevo), (3) el establecimiento de convenios con instituciones educativas, (4) el reconocimiento de tiempo de tutoría o asesoría de PD en la asignación académica de los profesores de la ECLUV, (5) la constitución de un espacio de seminario de PD, similar al llevado a cabo por la anterior directora del programa de LLM.

6. Conclusión

Se logró cumplir con los objetivos planteados para la investigación: caracterizar la PD de los estudiantes de las últimas cohortes (1998 y 1999) de la LLM de la ECLUV durante 2003 y 2004, e identificar fortalezas, carencias y debilidades en ella. Igualmente, se hicieron propuestas concretas que sirven como insumos para la PD en el programa de LLE. Veamos aquí de modo sintético las principales fortalezas, debilidades y propuestas, por parte de estudiantes profesores y la administración de la ECLUV.

6.1. Debilidades en la PD

Estudiantes

- Dificultades para conseguir colegio y asesor de prácticas.
- No hay suficientes bases (son «superficiales» y «muy generales», «demasiado teóricas»), tanto lingüísticas, como pedagógicas.
- No hay ninguna preparación para el manejo de grupos.
- Son demasiado frecuentes los trabajos de grupo y las exposiciones en grupo, así los estudiantes se encargan y cumplen principalmente con sólo una pequeña parcela de los contenidos; no ponen suficiente atención a las presentaciones de los compañeros y los materiales de síntesis aportados por los grupos no son suficientes: terminan con una visión muy fragmentada y superficial.
- Hay un bache en uno de los cursos de didáctica: se hace demasiado énfasis en los aspectos normativos y legales y se olvida lo didáctico propiamente dicho.
- Las electivas pedagógicas son insuficientes: lo que más se destaca es el taller de elaboración de materiales didácticos, pero éste es un aspecto puntual.

Profesores

- No es una asignatura.
- No hay programa, unos objetivos definidos, unos contenidos, una metodología, unos materiales requeridos, una forma de evaluación establecida.
- No hay un horario predeterminado.
- No existe una visión explícita de lo que es / debe ser la PD; no se comparte la visión que cada docente tiene.
- Necesidad de un cierto –buen– nivel de lengua extranjera para poder acceder a la PD.
- También hay que ajustar las exigencias en cuanto al manejo de las habilidades comunicativas en lengua extranjera y materna (escritura) por parte de los estudiantes.
- La Práctica real es bastante breve.

- Hay poco espacio para la reflexión, el análisis, la evaluación pedagógica. Predomina el control de actividades.

Escuela Ciencias del Lenguaje

- No hay un reglamento de prácticas docentes.
- No hay una persona o grupo responsable de la PD.
- Se asigna poco tiempo para la supervisión de prácticas.

6.2. Fortalezas en la PD

Estudiantes

- En didáctica, es muy útil lo de planeación y diseño de clases.
- El taller de elaboración de materiales es muy útil.
- Comunicación en el aula: sirvió para el análisis de la interacción en el aula.

Profesores

- Hay varios profesores de la ECLUV que han trabajado de modo particular en la PD.
- Existen propuestas más o menos comprensivas para la reglamentación de la PD¹⁶.
- Casi todos los docentes tienen experiencia en asesoría de practicantes¹⁷.
- Hay varios docentes interesados de manera especial en el componente pedagógico.

Escuela de Ciencias del Lenguaje

- Hay interés por parte de la Jefatura de Programa y del Dpto. de Lenguas y Culturas Extranjeras en organizar el componente pedagógico.

¹⁶ La propuesta más elaborada es la de reglamentación de la PD de Cárdenas (1993); otro documento importante en este sentido es el de Hinestrosa (1997).

¹⁷ Incluso los profesores ocasionales han asesorado un gran número de practicantes.

- Ya existe un descriptivo comprensivo del componente de formación pedagógica, que incluye una visión consensuada acerca de las asignaturas de esta área del plan curricular.

6.3. Propuestas¹⁸

Estudiantes

- Asignar asesores de prácticas y no dejar que esto sea voluntario por parte de los docentes.
- Establecer contactos con colegios para llevar a cabo la PD.
- Dar mayor énfasis en lo relacionado con las corrientes lingüísticas y pedagógicas.
- Hacer más prácticas o más teórico-prácticas las asignaturas del componente de formación lingüística y pedagógica. Establecer claras conexiones entre la formación lingüística y pedagógica. Más didáctica.
- Que se revise la metodología: asegurarse de que los estudiantes tiene igual oportunidad de aprender todo.

Profesores

- Dar tiempo dentro de la asignación de labor académica para las asesorías de prácticas.
- Crear un seminario de PD (podría ser el seminario de pedagogía 3, paralelo a la PD) o continuar con el que se implementó durante algún tiempo.
- Estudiar y decidir en torno a las propuestas existentes sobre prácticas docentes.

Escuela de Ciencias del Lenguaje

- Establecer el reglamento de PD (objetivos, estrategias y procesos, funciones, evaluación, etc.).
- Firmar convenios con varias instituciones educativas.

¹⁸ En pocas palabras, se propone reglamentar y regular.

- Crear la sección de «Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras» (*componente de formación pedagógica*).

En síntesis, es posible caracterizar de manera general la PD –tal como se llevó habitualmente a cabo en la LLM– como una práctica aún de tipo muy «tradicional», con base en los siguientes rasgos:

- (1) En todos los casos, se trató de una PD de aula formal (inexistencia de alternativas de práctica educativa en ambientes educativos no formales).
- (2) La PD se llevaba a cabo en condiciones de voluntarismo (basada en la colaboración personal de directivos y docentes tanto en los colegios y escuelas como en la universidad misma –ante la ausencia de convenios–, la falta de lineamientos claros y explícitos comunes –como un reglamento, por ejemplo–, y la falta de integración entre los docentes de la universidad y los colegios y entre los docentes asesores de PD en el interior de la ECLUV).
- (3) Se trataba de una PD tipo simulacro, ejercicio o representación (en términos de la brevedad temporal y las condiciones de precariedad o tangencialidad de la vinculación del practicante a la institución en la que desarrolla su PD).
- (4) Era una PD de carácter terminal (predominio de los últimos semestres sobre el proceso general de formación pedagógica general durante toda la carrera y aislamiento de este período en relación con los cursos anteriores).
- (5) Era poco sistemática en cuanto a la reflexión.
- (6) La investigación propiamente dicha era prácticamente ausente.
- (7) Dependía de los estilos individuales (tanto de los asesores como de los practicantes): se adolecía de una identidad común o «sello» del programa de LLM.

Aunque la investigación se hizo sobre la LLM, un programa culminado, la creación de la LLE fue el resultado en gran medida de los cuestionamientos surgidos en ese programa, y las

reflexiones sobre la formación docente en la LLM servirían en parte para la LLE. Dentro de esa línea de trabajo, se presentan otras propuestas generales de cómo se podrían reforzar algunas acciones que ya se están llevando a cabo –especialmente como parte de la línea de Investigación en el Aula– e introducir algunas modificaciones dentro de los cursos existentes en la LLE:

- Habría que trabajar sobre una visión más integral dentro de las distintas asignaturas el componente de formación pedagógica. Sin embargo, habría que ir más lejos y consolidar este componente de la licenciatura, para lo cual se propone la creación de la sección de «Lingüística Aplicada a la enseñanza» o «Formación Pedagógica» en el interior de la LLE, incluyendo la Investigación en el Aula, los Seminarios de Pedagogía, las Didácticas de LE, la Introducción a la PD, la PD y el Trabajo de Grado.
- Una posible estructura de trabajo pedagógico –que no implica una re-estructuración curricular– sería:
 - Semestres 1, 2, 3 y 4: auto-observación, y observación en la universidad. Producto: una auto-caracterización etnográfica como aprendices de lenguas extranjeras.
 - Semestres 5 y 6: observación en colegios. Producto: una visión personal del contexto educativo nacional (local).
 - Semestres 7 y 8: trabajo didáctico. Producto: un proyecto pedagógico general.
 - Semestres 9 y 10: Práctica (intervención). Anualización de la práctica, en calendario escolar. Producto en 9: Un informe de observación diagnóstico detallado y una propuesta de intervención o proyecto pedagógico. Producto en 10: un informe descriptivo, analítico y propositivo para la universidad y la institución educativa de práctica.
- Podría haber una especie de parámetros de exigencia de formación, tal como se hace en la formación en LE, un examen Michigan o TOEFL. Se trataría, *mutatis mutandis*, de una especie de examen pedagógico tipo ECAES.
- Debería haber siempre, como producto obligatorio de la PD un *feedback* a los colegios (desde el practicante: un informe general –observación y diagnóstico, ayudantía y materiales, intervención y recomendaciones–, y desde los

docentes: informes, charlas y talleres), a cambio de condiciones para la investigación pedagógica y educativa en los colegios o instituciones de PD. Se debería privilegiar la PD en instituciones educativas públicas, acordes a la naturaleza y finalidades de la Universidad del Valle.

- Hay que articular la PD a la estructura curricular de la actividad docente universitaria: ver al final del marco teórico el lugar de la PD en las relaciones docencia-extensión-investigación en la formación pedagógica y en la organización administrativa de la PD.

En la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle por mucho tiempo ha estado en construcción una concepción integral de PD en LE que define claramente su objeto, naturaleza, fines, medios, relaciones, y condiciones. A este respecto, se pone aquí en consideración la idea de que la naturaleza de la PD en enseñanza de LE tiene que ver con la *escenificación y la generación de un saber* teórico y no sólo práctico respecto de esa enseñanza (entonces, la PD no es sólo un espacio de aplicación de lo que *ya se sabe*). Su fin primordial sería el *desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas*. Los medios los aportarían (a) condiciones administrativas (tiempo, reglamento, coordinación central, consensos...) y (b) la estructura del componente que se podría llamar «Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lengua Extranjeras», que abarca los campos de lingüística, lengua extranjera, aprendizaje de lengua extranjera, pedagogía y didáctica. Para contribuir a esos propósitos se propusieron algunos documentos de instructivos, de lineamientos y formatos como insumos para la PD. Ver, en el informe extenso de la investigación, los anexos: 6) Formato de Encuesta para egresados, 7) Instructivo general de PD, 8) Lineamientos para observación, 9) Formato de observación de clase, 10) Formato para plan de clase, 11) Lineamientos para la evaluación de la PD, 12) Formato para evaluación del practicante por parte del profesor titular en el Colegio¹⁹ y 13) Modelo de convenio.

¹⁹ Documento aportado por Cárdenas.

Para cerrar, listemos algunas de las limitaciones de esta investigación: en primer lugar, en realidad se observaron pocos practicantes y no se alcanzó el 100% de profesores encuestados. Faltó complementar sobre las particularidades de la PD en las distintas instituciones en las que se desarrolló la PD. Hubo poco desarrollo de la visión administrativa de la PD, que es clave para la comprensión de lo que sucede a un nivel más «macro» y que determina muchas características de la PD. Habría que involucrar –en futuras investigaciones– un observador «imparcial», ya que cuando el investigador es parte implicada en el objeto estudiado, no se puede asegurar una verdadera objetividad. Además, habría que llevar a cabo este tipo de estudios en equipo dada su magnitud y la necesidad de triangular y ajustar las visiones de investigación.

Referencias bibliográficas

- Allen, J. P. B. (1984). General Purpose Language Teaching. A variables focus approach. En C. J. Brumfit (Ed.). *General English Syllabus Design* (pp. 61-74). Oxford: Pergamon y The British Council.
- Chaves, O. (1999). Hacia un Nuevo Modelo de Prácticas Docentes en la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia. Tesis de Especialización en Procesos Pedagógicos (inédito). Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá.
- Flóres, R. y Batista, E. (1986). Modelos Pedagógicos y Formación de Maestros. *Educación y Cultura*, 7, 6-11.
- Gower, R. y Walters, S. (1983). *Teaching Practice Handbook. A Reference Book for EFL Teachers in Training*. Oxford: Oxford University Press.
- Henao, M. y Castro, J. O. (Comps.). (2000). *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá: ICFES-Colciencias-Socolpe.
- Hinestrosa, M. del C. (1997). La Práctica Docente como un medio de formación docente de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle: Una Evaluación. Trabajo de grado (inédito), Licenciatura en lenguas Modernas, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Documento de trabajo. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Ley 115 / Febrero 8 1994.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés J., Charum, J., Castro, M. C. (2000). *Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Tezanos, A. de (1986). *Maestros Artesanos Intelectuales: estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tezanos, A. de (1998). *Una Etnografía de la Etnografía. Aproximaciones Metodológicas para la Enseñanza del Enfoque Cualitativo-Interpretativo para la Investigación Social*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Documentos analizados

- Arevalo, Campo *et al.* (s.f.). COFE-ELTO Project. *Document Four*. S.l.
- Bastidas, J.A., Alvarado, L.H., Vanegas, L.E., Ruiz, G.A. y Ossa, C.E. (s.f.). *A Proposal of a framework for the teaching of English in the Colombian B.A. Programmes. Discussion Document of the Colombian Framework for English COFE-ELTO Project. Document one*. Ealing: Polytechnic of West London, Faculty of Humanities and Languages, Dept. of English Language Teaching,
- Cárdenas, R. (1993). *Sobre la Práctica Docente. Propuesta para la Implementación de las Prácticas Docentes*. Documento de la Dirección del Plan de Lenguas Modernas. Universidad del Valle, Cali. Marzo 17.
- Cardona, G., Chavarro de L., N., Giraldo, M.M., Moreno, F., Puello, A., Rodríguez, Y., De Guerrero, R., y Velásquez, W. (1992). *A Proposal of a framework for the teaching of English in the Colombian Licenciatura Programmes*. COFE-ELTO Project. *Document two*. Ealing, London: Thames Valley University.
- Huertas (2005). *Comunicación con comentarios, correcciones y sugerencias a la investigación*.
- Huertas (2006). *Comunicación con comentarios, correcciones y sugerencias a la investigación*. Abril 13.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1996). Decreto 709.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). Decreto 0272, Feb. 11, Art. 5º.
- Rubiano, C., Cárdenas, R., Frodden, C. *et al.* (1997). *La Influencia del Proyecto COFE en los Programas de Lenguas de las Universidades colombianas*. Grupo de Investigación Interinstitucional del Proyecto COFE, Marzo. (s.l.).

Orlando Chaves Varón

Sobre el autor

Candidato a Magister en Lingüística y Español (Univalle). Especializaciones en Didáctica del Inglés (U. Surcolombiana), Procesos Pedagógicos (U. de la Amazonia), Comunicación y Creatividad para la Docencia (U. Surcolombiana), y Docencia Universitaria (U. El Bosque). Profesor de Inglés, Lingüística Aplicada, y Didáctica de Lengua Extranjera, Asesor de Práctica Docente y profesor en el Programa de Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Inglés, en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la U. del Valle. Campo de interés: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés Lengua Extranjera (EFL).

Correo electrónico: orchaves@univalle.edu.co

Fecha de recepción: 04-03-2008

Fecha de aceptación: 25-04-2008

Anexo 1

Encuesta preliminar sobre Práctica Docente (Estudiantes)

Nombre: _____ Código: ____ Semestre: ____ Edad: ____
¿Tiene alguna experiencia docente? ____ Tipo de institución y niveles: _____

1. ¿Qué sabe sobre la PD? _____
2. De 1 (menor) a 5 (mayor), ¿qué tanto se siente preparado para la PD?

3. ¿Qué elementos teóricos y metodológicos considera necesarios para las PD? _____
4. De 1 (menor) a 5 (mayor), ¿considera que ha recibido suficientemente esos elementos? _____
5. ¿Ya tiene una institución educativa en donde desarrollar su PD?

6. *En caso afirmativo:* Nombre de la institución: _____
Ubicación: _____
Tipo de Institución: Pública / Privada, Bilingüe / Monolingüe, Instituto, Universidad, Otra _____
Niveles educativos: Preescolar, Primaria, Secundaria, Media, por Niveles, Superior, Otros _____
7. *Bases conceptuales* para las propuestas de Práctica: ¿Sobre qué concepción(es) de Pedagogía, aprendizaje y enseñanza de Lengua Extranjera basaría su propuesta de práctica docente?

8. ¿Qué *metas u objetivos* plantearía para su PD en Lengua Extranjera?

9. ¿Qué *enfoques y estrategias metodológicas* propondría para sus PD?

10. ¿Cómo propondría la *evaluación* en su propuesta de PD?

11. ¿Qué *recursos* propondría para la PD y cómo los usaría?

12. Relaciones con el componente de formación pedagógica: ¿Qué elementos sobre el aprendizaje y la enseñanza de Lengua Extranjera le han ofrecido las asignaturas del componente pedagógico para su PD?

Anexo 2

Encuesta *posterior* a la Práctica Docente

Nombre: _____ Código: ____ Semestre: ____ Edad: ____
Nombre de la institución donde desarrolló la PD: _____
Ubicación (barrio, comuna): _____
Tipo de Institución: Pública ____ Privada ____ Bilingüe ____ Monolingüe ____
Instituto ____ Universidad ____ Otra ____ ¿Cuál? _____
Nivel / grado educativo: Preescolar ____ Primaria ____ Secundaria ____
Media ____ Superior (semestre universitario) ____ Otros: _____

1. ¿Qué aspectos teóricos y metodológicos aprendió a partir de las PD?
2. De 1 (menor) a 5 (mayor), ¿qué tanto, a partir de lo aprendido en las PD, se siente preparado como maestro?
3. ¿Qué elementos teóricos y metodológicos considera necesarios para llevar a cabo las PD?
4. De 1 (menor) a 5 (mayor), ¿considera que había recibido suficientemente esos elementos antes de las PD?
5. ¿Qué elementos positivos destaca de la Práctica Docente llevada a cabo?
6. ¿Qué sugerencias tiene para mejorar la PD? (*Dificultades, falencias, experiencias negativas*)
7. ¿Sobre qué concepción de Pedagogía, aprendizaje y enseñanza de Lengua Extranjera basó su PD?
8. ¿Qué *metas u objetivos* planteó para su PD en Lengua Extranjera?
9. ¿Qué *enfoques y estrategias metodológicas* utilizó en su PD?
10. ¿Cómo *evaluó* durante su PD?
11. ¿Qué *recursos y materiales* utilizó en la PD y cómo?
12. Relaciones con el componente de formación pedagógica: ¿Qué elementos sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras ofrecidos por las asignaturas del componente pedagógico le fueron útiles para su PD? (Por favor señale las asignaturas junto al aspecto que desea resaltar)

Anexo 3

Encuesta para Profesores

Nombre: _____

1. Experiencia (tiempo) en asesoría de PD: _____
2. Ha orientado Prácticas en (*marque más de una opción, si es el caso*):
Pre-escolar: ____ Primaria: ____ Secundaria: ____ Universidad: ____
Instituto: ____
3. Sus estudiantes ¿presentan / han presentado, al empezar, alguna propuesta o programa de PD? Si ____ No ____ En caso afirmativo, describa dichas propuestas.
4. Describa de manera general cómo realizan / han realizado la PD los estudiantes bajo su supervisión o asesoría.
5. ¿Qué dificultades se le han presentado en los procesos de PD?
6. ¿Qué bases conceptuales (concepciones pedagógicas, de lengua y de aprendizaje de lengua extranjera) guían su asesoría de PD a los estudiantes?
7. ¿Qué metas u objetivos guían su asesoría de PD a los estudiantes?
8. ¿Qué enfoques y estrategias metodológicas guían su asesoría de PD a los estudiantes?
9. ¿Cómo evalúa / ha evaluado Usted la PD de sus estudiantes?
10. ¿Qué recursos o ayudas didácticas utilizan sus estudiantes durante la PD?
11. ¿Cómo describiría Usted las conexiones entre la PD y el resto del componente de formación pedagógica de la carrera?
12. ¿Cómo describiría Usted las conexiones entre la Práctica Docente y el Componente de Formación en Lengua Extranjera de la carrera?
13. ¿Cómo describiría Usted las conexiones entre la Práctica Docente y el Componente de Formación Lingüística de la carrera?
14. ¿Qué fortalezas destaca Usted en la Práctica Docente de sus estudiantes?
15. ¿Qué debilidades destaca Usted en la Práctica Docente de sus estudiantes?
16. Califique en una escala de 1 –menor– a 5 –máximo la importancia de las siguientes afirmaciones y diga si está de acuerdo con ellas. Justifique su acuerdo o desacuerdo, por favor.
____ Hace falta un reglamento de Práctica Docente. De acuerdo: Sí ____
No ____ Porque _____
____ Hacen falta convenios con Instituciones Educativas a fin de proveer un marco institucional para la PD. De
acuerdo: Sí ____ No ____ Porque _____

- ___ Hay des-integración entre los asesores de PD. De acuerdo: Sí ___ No ___
Porque _____
- ___ Los estudiantes deben presentar un Programa o Propuesta de PD. De
acuerdo: Sí ___ No ___ Porque _____
- ___ Debe haber un Seminario de PD. De acuerdo: Sí ___ No ___ Porque

- ___ La PD es un medio efectivo de formación pedagógica. De acuerdo: Sí ___
No ___ Porque...
- ___ La PD NO es un medio efectivo de formación pedagógica. De acuerdo: Sí
___ No ___ Porque _____
- ___ Debería haber más opciones de PD. En caso afirmativo, señale otras
posibles opciones de Práctica Docente