PARTE II

FUNDAMENTACIÓN

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se hace una aproximación al tópico de la formación docente desarrollando temas relacionados con el docente principiante, modelos de formación, dominio de conocimiento, estilos de enseñanza, y se finaliza con los principales retos y barreras para el docente principiante en inglés. Seguidamente, se aborda el tema de las comunidades virtuales de práctica, mostrando unas consideraciones, la definición, requerimientos para la organización, oportunidades brindadas, definición de comunidades de práctica virtual, caracterización de la comunidad virtual de práctica. Finalmente, se incluye el tema de la enseñanza reflexiva, señalando algunas oportunidades de este tipo de enseñanza.

2.1. EL DOCENTE PRINCIPIANTE

Este capítulo presenta de manera amplia y detallada algunas consideraciones relacionadas con el profesor principiante dándole el reconocimiento al eje dinamizador del aula de clase.

A lo largo de la historia en el campo de la formación de un docente se encuentra varias definiciones, y para este caso se tomó el concepto de Vera (1988), quien lo considera una persona que se encuentra en transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas durante su proceso de formación “y la puesta en acción de lo aprendido” (p. 39) dentro del

contexto escolar, convirtiéndose en un espacio propiciador de la aplicación de elementos teóricos, adquiridos durante esta etapa.

Otra mirada sobre este profesor, la brinda Marcelo (2009) quien considera al amateur en “un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”(p. 5) dejando ver la importancia del estado emocional y actitudinal de este, frente a su profesión por carecer de la experiencia, destacándose su aprendizaje.

Adviértase en efecto que estos autores reconocen la importancia de la práctica para los educadores inexpertos, considerándola una oportunidad para adquirir y fortalecer su quehacer, que requiere del contacto real con la escuela.

Sumado a lo anterior, Saint-Onge, M. (1993) caracteriza su perspectiva por la necesidad de acompañar al aprendiz de un experto, donde cobra importancia el apoyo del profesor “mentor” el cual, para el caso de este estudio está representado por el director de práctica docente y el docente titular quienes asumen una labor de acompañamiento, dirección y orientación en el desarrollo del ejercicio iniciado, por este profesor novicio.

Considerando que Vera concibe al profesor principiante en un proceso de transición, mientras Marcelo piensa que las tensiones de la escuela son fuente de aprendizaje para este docente y que Saint-Onge, M.(1993) realza la importancia del mentor, tenemos a Feinman-Nemser (2001) quien adiciona dos actividades fundamentales enmarcadas en enseñar y aprender a enseñar, esta afirmación instaura la doble actividad efectuada por el profesor debutante quien mientras enseña un saber, también aprende cómo enseñarlo, sin embargo, es muy significativo definir que no basta solamente con aprender, sino también es necesario que el profesor reflexione sobre el trabajo pedagógico que está desarrollando, involucrándose así en un ejercicio investigativo, que le permite afianzar su capacidad de identificar problemas y encontrar alternativas, de esta forma, aprenden al mismo tiempo a enseñar y a investigar.

Partiendo de estas premisas, es posible definir que el profesor novato requiere de una amplia experiencia, la cual se convierte en la base de aprendizaje

de su saber docente, pero también es fundamental que sea consciente que este ejercicio lo llevará a reflexionar frente a sus aciertos y desaciertos, apuntando siempre a identificar otras formas de enseñar, las cuales se condensan en la puesta en marcha de la investigación sobre su quehacer pedagógico.

Ahora entraremos a definir algunas características inherentes al profesor novato.

2.1.1. CARACTERÍSTICAS QUE DISTINGUEN AL PROFESOR NOVATO

Teniendo en cuenta la importancia y complejidad de la etapa de preparación en la vida profesional del educador, es necesario reconocer que este profesor de inglés cuenta con una serie de características que lo hacen particular, pues todas ellas hacen parte de su perfil profesional, destacándose aspectos tales como, la forma en que define y concibe la fase de aprendizaje y la de enseñanza, su concepción del mundo, su modo de formar a los estudiantes, y su concientización de ser docente, interrogantes que surgen en el momento en que entra en contacto con el contexto educativo, generando tensiones que se convierten en oportunidades de investigación.

Dicho lo anterior, se menciona a Schempp, Sparkes y Templin (1993) quienes establecen una serie de factores que soportan las perspectivas y prácticas profesionales de los novicios, mediante diversos elementos que varían en importancia, dependiendo de las circunstancias y factores contextuales.

En este sentido, se admite que son características generalizadas presentadas de forma evidente, personal y variada, dada la condición de particularidad del contexto y de sus intervinientes, resaltando las características que influyen la toma de decisiones, contribuyendo así a la experticia dentro de su desarrollo profesional.

Ahora veamos estos factores: a) la biografía personal y las creencias b) el shock con la realidad y c) el desempeño emocional del docente novato, a continuación, se presenta con mayor detenimiento este conjunto de elementos que influyen y configuran el pensamiento y la aptitud del docente aprendiz de inglés, forjando y desarrollando su conciencia, frente a su rol docente.

Se aferran a la biografía personal

Es interesante reconocer que el docente diletante de inglés usualmente recurre a su propia vivencia y a todas las situaciones que ha experimentado a lo largo de su vida como estudiante, para intentar comprender lo que sucede en su nuevo rol. Así pues, estos docentes tienden a enseñar recurriendo a los recuerdos y creencias tejidas en su vida estudiantil.

Una cuestión que necesita ser tratada es su tendencia a reproducir, dentro de su clase, algunas estrategias, métodos o elementos que ha adquirido durante esta etapa, la cual va modificando a lo largo de su desarrollo académico. En esta línea, Lortie (1975) puntualiza que los profesores principiantes poseen un esquema de referencia, elaborado por sus experiencias cuando eran alumnos, que les sirve como único recurso en el inicio del ejercicio de su profesión. Así, los profesores novatos comienzan seleccionando, identificando y evaluando sus prácticas, mediante la activación de dicho esquema.

Ahondemos más esta temática con Connely (1988) quien afirma que la presión de la enseñanza y el ritmo acelerado de la clase, conduce a la consideración de perspectivas prácticas más que intelectuales, es decir que este recurre a todo el conjunto de experiencias de carácter eficaz, asociada a sus vivencias estudiantiles, antes que acudir al referente teórico.

Estas explicaciones se contextualizan con los fundamentos de Wade (1994), cuando menciona que los docentes novatos pueden ser identificados primordialmente en este aspecto, en cualquiera de las siguientes situaciones:

- Entran a ejercer su profesión con una confianza en su habilidad para enseñar y una falta de apreciación acerca de la complejidad e incertidumbre de la relación, entre enseñanza y aprendizaje.
- Creen que la enseñanza es reproducir un tema y que el aprendizaje es reproducir lo que el profesor ha dicho, por lo tanto, consideran que la enseñanza es fácil y que el profesor no tiene que conocer nada más, que la materia que enseña.
- Dan un gran énfasis a los aspectos afectivos e interpretativos de la enseñanza, visión particularmente responsable del «optimista irrealismo» de los profesores principiantes.

Estos señalamientos dan indicio de la trascendencia que tiene el docente director de

práctica docente quien como mentor orienta, encauza, acompaña o conduce a este novato, dilucidando su actuar soñador de un mundo imaginario de la docencia, para adentrarlos en el mundo real de la escuela.

Este planteamiento lo consolida Weinstein (1988), cuando indica que los profesores principiantes cuando inician su primer año de trabajo, creen conocer todo lo que hay dentro de la enseñanza, llegan con un gran deseo de enseñar, contando con una biografía personal compuesta de experiencias acumuladas sobre su vida escolar, las cuales sirven de fundamento a su conocimiento acerca del mundo, de los estudiantes, de la estructura de la escuela y del currículo.

Basta un referente más para mencionar a Calderhead (1981, 1983) aseverando que estas imágenes o creencias son muy oníricas respecto al significado del trabajo real hecho por el profesor, en otras palabras, se pueden definir como imágenes sacadas de sus experiencias y vivencias como estudiante, más no abstraídas desde la realidad del ser un docente.

Este enfoque hace pensar que muchas de las prácticas adoptadas por ellos, cuando entran por primera vez en contacto con el ámbito educativo real, serán el reflejo de saberes y formas de enseñanza que probablemente en su época de estudiante pudo experimentar y ser objeto de ellas ya sea a través de buenas o malas experiencias, desconociendo que, aunque dichas prácticas y creencias no son erradas del todo y pueden ser adaptadas de forma novedosa, no siempre funcionan o reflejan lo que realmente debe hacerse en el contexto escolar y con la comunidad particular, lo que en muchos casos desconcierta o deja entrever situaciones de caos o tensión, generando dudas y desconciertos frente a su vocación.

Presentan ansiedad ante los errores y choques con la realidad

Si bien la anterior característica da cuenta de la importancia que tiene para el docente novato su biografía personal, experiencias individuales, percepciones y expectativas personales, no se puede dejar de lado el efecto colateral que surge a partir de estos constructos y enunciaciones realizadas

por el docente principiante, traducidas en una ansiedad y cuestionamiento permanente, frente a las situaciones de la práctica, y de enfrentarse a una dura realidad que rompe con sus imaginarios como profesor “ideal” y más aún en los momentos de globalización, de cara a los retos impuestos por estas políticas, en relación con la enseñanza del inglés en los tiempos actuales.

En búsqueda de una respuesta a estas exigencias, Olson y Osborne (1991) sostienen que las creencias afectan la forma en que este construye su nueva versión de ser docente de inglés. Además, contemplan que “lo esencial es descubrir que existen grandes discrepancias entre esta orientación inicial y la realidad, generando una desorientación que lleva a los profesores principiantes, a dedicar bastante tiempo en resolver tales discrepancias” (p. 165).

Tomando este punto de vista, el docente se encuentra expectante por poder llevar a cabo todos los procedimientos que ha preparado y que cree que funcionarán, pero cuando se enfrenta a la práctica real, comenzará a darse cuenta de que existen inconsistencias y errores con consecuencias que sin duda deberá aprender a resolver en tiempos sincrónicos y que en muchos casos la solución para estas situaciones, está fuera de su alcance.

Así pues, el profesor debutante de inglés debe mostrar seguridad en respuesta a esos choques de realidad, estados ansiosos, sentimientos de frustración y miedo e inseguridades respecto a cómo obrar, dado que, en ese momento comienza a dudar acerca de su capacidad y a estar mucho más intranquilo y dubitativo, en relación con los errores que comete y la forma ideal de evitarlos, llevándolo en muchos casos a un desajuste existencial, entre el ser y el querer hacer.

La visión desprendida de lo anteriormente señalado permite mencionar a Rust (1994) quien expone que una característica muy importante en el profesor principiante es que “ante el primer contacto con la realidad, experimentan una tremenda ansiedad, alternándose entre euforia y pánico, encontrándose inseguros y cometiendo errores. Todo esto porque poseen esquemas mentales acerca de la enseñanza que tienen poca consistencia” (P. 75). A partir de lo anterior, es posible dar cuenta de cómo los docentes principiantes llegan a presentar estados de ansiedad, nerviosismo o en caso extremo, pánico, debido a que el choque con la realidad educativa hará que sus creencias e imaginarios

previos se rompan, conduciendo a experimentar un proceso de alto impacto, que les permite construir una nueva noción de lo que su quehacer implica y de todo el conjunto de saberes necesarios para mirarse al espejo y responder a la constitución de sí mismo, como docente integral.

Su enseñanza es altamente afectiva y emocional y no racional

El docente principiante siempre llegará a enfrentarse con unos modos de enseñanza que, bajo su perspectiva, podrían llegar a ser excesivamente demandantes, dado que, a primera vista, suelen ser frívolos y posiblemente, un poco extremistas. De esta manera, él siempre ingresará a su profesión con unos niveles de sensibilidad emocional y afectiva bastante arraigados; seguramente, para éste será difícil tener que alzar la voz para llamar la atención a un estudiante, poner una mala nota o reprobar a alguien, porque su rendimiento no es suficiente para pasar.

Así mismo reconocer con preocupación la forma en que su docente titular aborda a los estudiantes, como los corrige, como llama su atención o como indiscriminadamente reprueba y emite represiones para poder controlar el grupo. Ante estas situaciones, es aconsejable que este profesor no pierda su sensibilidad, sin embargo, es necesario que tome una postura objetiva, frente a los procesos académicos reales desarrollados en el aula.

El argumento de Marcelo (1991) desarrollado mediante un estudio sobre las dimensiones ambientales de los profesores principiantes en clase, comprobó que “primeramente estaban preocupados de las dimensiones personales y afectivas del aula, presentado una atención escasa a los aspectos relacionados con la innovación de métodos y actividades de enseñanza.” (p. 25)

Aparece entonces, otro aspecto relacionado con el carácter emocional de este diletante, quien muchas veces por su naturaleza principiante, descuida la innovación y la construcción sólida de la enseñanza, dejando de lado, la importancia de delimitar su accionar profesional, para solamente encasillarse en el ámbito emocional, que sin duda es un aspecto importante, pero que no puede terminar siendo, el único a considerar.

Por otra parte, Bausela-Herreras (2011) considera pertinente marcar una diferencia entre las características que distinguen al profesor novato del experto, y con ese fin, define al maestro experto como aquel que ha “elevado su nivel de conocimiento y destreza, adquirido gracias a una dedicación especial y constante”. (p.10) estas habilidades han sido obtenidas a través de la experiencia, la formación permanente durante toda su vida académica y reflexiva, llevándolo a generar innovadoras apuestas en el mundo escolar, producto de sus aportes e iniciativas, pasando a ser para el neófito, un tesoro que necesita explorar y retroalimentar, por representar un cúmulo de saberes.

Por otra parte, este autor presenta una serie de consideraciones, para el docente en formación enmarcadas en estos parámetros:

Primero, interés y relevancia del contenido, un docente novato puede presentar dificultades a la hora de discernir qué enseñar, apoyándose únicamente en lo que a él/ella le llama más la atención, cuando planear actividades para un determinado grupo.

Segundo, carga docente y discente apropiada, este novato posee una gran diferencia de carga docente, en comparación con sus colegas expertos, quienes llevan más tiempo en la enseñanza.

Tercero, organización del contenido, el practicante suele desconocer la relación existente entre los contenidos y el orden que estos deben llevar, sino que lo hacen de forma intuitiva, desconociendo la formación recibida desde la academia.

Cuarto, Explicación, un recién iniciado puede sentirse confundido o no percibe, a la hora de identificar si sus alumnos entendieron los contenidos de la clase, o si, por el contrario, necesitan un refuerzo, llegando a sentirse satisfechos porque los dicentes estuvieron atentos, sin preguntarse, que su presencia en el aula causa impacto y centra la atención de los aprendices, desconociendo, si hubo comprensión.

Quinto, Entusiasmo, este aprendiz mantiene una posición un tanto idealista y en ocasiones eufórica, en lo que respecta a su primera experiencia en una institución educativa, que despierta el interés y la ansiedad en esta nueva aventura.

Sexto, Implicación con el grupo, un amateur se deja influenciar por la emocionalidad y la afectividad, dejando de lado la racionalidad de su oficio, en algunos casos podría encontrar dificultad para congeniar con el grupo por múltiples razones, generando rupturas en sus expectativas, con lo cual se corre

el riesgo de exceder los límites de las relaciones maestro-alumno y en algunos otros casos podrían incluso llevarlos a claudicar, en la culminación de sus estudios.

Séptimo, la Empatía, este enseñante regularmente es maleable e influenciable de la emocionalidad y la afectividad, por esta circunstancia, podría confundir la empatía, con la condescendencia, en el aula.

Octavo, un Adecuado nivel de exigencia, el no profesional puede sentir confusión, a la hora de establecer requerimientos para sus alumnos, siendo éste, por lo general, o muy bajo, o muy alto, le cuesta mucho establecer un nivel de equilibrio.

Noveno, Procedimiento de evaluación o valoración justa, este neófito necesita aprender a conocer y desarrollar el procedimiento de medición de aprehensión del conocimiento, y por supuesto, la experticia para saber cómo aplicarla con los otros grupos con los que trabaja, haciéndola más detallada, procesual, continua y permanente.

La aproximación de este autor, deja ver que, en muchos casos, el debutante no sabe cómo actuar, cómo seleccionar los temas y cómo enfrentar las dificultades más comunes que ocurren en el contexto escolar, sin embargo, no se puede desconocer que saben gran cantidad de contenidos, pero se les dificulta la forma pedagógica para organizarlos e impartirlos dentro del aula de clase.

Por consiguiente, saben que enseñar pero no como actuar en el aula de clase, ante lo cual es prioritario contar un director de práctica quien en su condición de experto lo orienta y ayuda para que este logre su empoderamiento, llevándolo a vislumbrar posibles alternativas de solución a las tensiones identificadas, lo cual produce que muchos de sus aprendizajes nazcan a través del error que cometen, al tener que enfrentar todas las situaciones que se le van presentando, especialmente cuando está inmerso en la práctica docente.

Por otro lado, es significativa la importancia del profesor titular, quien con su experticia tiene mucha sabiduría pedagógica que ofrecer a los enseñantes que apenas inician su proceso de formación, ávidos y expectantes de adquirir este conocimiento.

Tomando los puntos de vista previamente mencionados, los docentes expertos se destacan por ser maduros; cuentan con una trayectoria, y con una amplia experiencia, y un estilo propio de su oficio que les resulta fácil en el momento de la planeación, proponiendo formas flexibles, rápidas y eficiente frente a cada situación que se les presente, tienen modos de pensar más flexible; tienden a acomodarse de forma líquida a toda situación, respecto a la disciplina no se fijan en distracciones menores; centran su atención en problemas graves e intentan controlarlos, poniendo en marcha soluciones particulares e inmediatas, y tienden a manejar rutinas dentro del aula, de tal manera que esto les permite manejar toda situación, generando ambientes de convivencias propicios para el desarrollo de la clase, aunque estén alejados del uso de la tecnología, en algunos casos.

2.1.2. MODELOS DE FORMACIÓN DEL DOCENTE PRINCIPIANTE

A partir de las premisas teórico-conceptuales orientadas en este capítulo, cabe hablar sobre la dimensión de formación recibida por estos neófitos, quienes siempre han requerido de una orientación constante para desarrollar su ejercicio docente.

Esta consideración no ha sido visibilizada a lo largo del tiempo, situación que motiva ser tratado en este estudio, considerando que esta puede convertirse en una carta de navegación, para las futuras generaciones de docentes, siendo de gran relevancia presentar aquí algunas consideraciones, frente a los modelos de formación teórico-pedagógicos que deben enmarcar su educación.

Para entender y explicar las transformaciones relacionadas con esta formación y por la necesidad de plantear nuevos constructos teorizantes sobre esta temática, se aborda la perspectiva establecida por Castillo (2006) quien explica que los modelos de formación de docentes novatos, se deben caracterizar porque:

- sus condiciones no siempre se cumplen o se aplican de una manera exacta o integral.
- Carecen de principios excluyentes.
- Sus límites suelen ser difusos, aunque teóricamente, sus características estén bien definidas, no puede afirmarse lo mismo respecto a su implementación, “La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de

sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos" (p. 195).

Estas rutas de convergencia conceptual dejan entrever que cada modelo de formación inicial del profesor de inglés, ostenta una serie de particularidades que afectan de distintos modos, la forma en que el docente principiante abordará su labor y estará o no capacitado para hacer frente a los retos impuestos por la política del momento; esta apreciación nos permite citar a Davini (1995), quien introduce algunos modelos y tendencias que se incorporan a la práctica del profesor novato, llevándolo al mismo tiempo a discurrir las implicaciones en la reflexión, innovación y actuación dentro del campo educativo.

En la noción de modelos se hallan diversas aproximaciones, a continuación, se hará referencias a algunas de ellos.

El modelo práctico-artesanal

Este se acerca a la enseñanza para comprenderla como una actividad de carácter artesanal, aprendida como un oficio que tiene lugar en un taller, o espacio especializado, se cimienta así, un modelo que formará al docente bajo el ideal de un conocimiento profesional, transmitido de generación en generación, caracterizado por ser el fiel resultado de un largo y complejo procedimiento de adaptación al contexto escolar, y al reconocimiento de la función de socialización, tal como exponen Fullan y Hargreaves (1992), quienes resaltan que "el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual, el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes". (p.68)

De este modo, se refleja que, aunque se le da un valor a la cultura de la enseñanza y el aprendizaje, el amplio bagaje experiencial acumulado a lo largo de los años, preparan docentes ante todo reproductores y replicadores de los mismos pasos que posiblemente sus antepasados realizaron, que, si bien son particularmente valiosos, pueden ser insuficientes frente a las nuevas exigencias del mundo actual, por lo tanto, no está a tono con las necesidades de esa sociedad, en particular.

El modelo academicista

En la misma línea lo verdaderamente esencial en la formación de cualquier docente se relaciona con la apropiación y los desempeños, en relación con la disciplina de su saber en lo referente a que ha de enseñar, para la cual se está preparando; es decir, lo más relevante es el conjunto de nociones cognoscitivas acerca de lo que compartirá con sus estudiantes, entonces, entre más conozca y domine el tema, lo convertirá en un docente preparado, para tener un desempeño acorde al dominio del saber que enseña.

Lo relevante de esta cuestión es que la formación del saber pedagógico es poco explorada, por lo cual da la sensación de ser dejado en un segundo plano, indicando que lo importante no será cómo enseñar lo que sabe, sino aumentar a gran escala su saber, y qué tan profundo y amplio es ese saber académico, relacionado con la disciplina en la que debe desenvolverse con total propiedad. Es por ello que, en muchas oportunidades, lo pedagógico suele considerarse como un campo de poca acción, superficial y casi innecesario, del cual incluso se llegó a pensar que se podría prescindir.

Dicha orientación es ejemplificada por Liston (1993) en la concepción de lo pedagógico enmarcado en el modelo academicista, al afirmar que “los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena preparación conseguiría orientar la enseñanza” (P. 95).

Por lo tanto, se genera una grieta entre el proceso de aprehensión y reproducción del saber, dado que los contenidos a enseñar son considerados como objetos a transmitir, siempre en función de lo que los expertos academicistas decidan, dejando cerrada la posibilidad participativa del profesor novato, limitándose a ser dirigido por un versado, capaz de brindar un saber a “otros” de su mismo campo, pretendiendo que estos se dediquen a reproducir unos contenidos de forma instruccional.

El modelo Tecnicista- eficientista

Como su nombre lo indica apunta a una enseñanza de carácter

tecnificado, bajo las bases racionales del modelo, donde prima la medición del aprendizaje impartido, conservando una estrecha relación en función a que todo proceso (técnica) debe tener un producto (eficiencia).

De este modo, el docente será formado bajo la idea de ser un agente técnico con tareas específicas y exigencias de índices de rendimiento y producción, que soporten su labor y su quehacer. En contextos como estos es válido el pensamiento de Davini (1995) por ratificar que "el profesor es esencialmente un técnico, su labor consiste en bajar a la práctica de manera simplificada, el currículo prescrito y estipulado por expertos externos, en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos" (p. 19). En efecto, el docente en formación no necesitará dominar la lógica del conocimiento científico y práctico de su quehacer, sino que, deberá saber acerca de las técnicas de transmisión, olvidando el sentido psicológico y pedagógico, de su disciplina.

Lo relevante de esta cuestión es revalidar esta aproximación con el investigador De Lella (2003) quien sostiene lo siguiente:

> "Los anteriores métodos de formación del profesorado, como sus posibles combinaciones, dan lugar a diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, sometidas a un poder ajeno, que desconocen las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solamente subordinan a los docentes; además, despojan a otros agentes educativos, y al conjunto de la sociedad misma de la capacidad de decisión, tanto en materia de medios, como de fines." (p. 256)

Es aquí donde surge la necesidad de esbozar un modelo disímil al aquí planteado, cuya orientación no mire únicamente los resultados y sus mediciones, sino que, por el contrario, proyecte una mirada más totalizadora, encauzada al estudio de múltiples elementos, dando apertura a la inclusión de otros aspectos determinantes de la acción autónoma del docente, sin que esto lo conduzca a ser estigmatizado, con categorías desobligantes de su desempeño.

El modelo hermenéutico-reflexivo

Esta imbricación de sentidos, que se da en el entramado de los modelos aplicados en el proceso formación de docentes, hace posible el abordaje de

su educación inicial enmarcando la enseñanza como una actividad altamente compleja, que no puede ser tomada de forma ligera, caracterizándose por tener lugar en ecosistemas inestables que la sobre determinan y la encadenan a un contexto complejo en términos espacio-tiempo, social y político. Por otra parte, este considera que la educación está cargada de conflictos de valor e importancia que requieren de habilidades en el docente que le permitan proponer alternativas asumiendo roles y cargas que le imponga la situación del momento, las cuales en muchos casos son impredecibles y no se tiene un fácil control, en respuesta a ello, Pineda (2008) afirma que es indispensable fomentar en el futuro docente un pensamiento crítico, generador de ideas promotoras de su autonomía, que le den la capacidad de reformular nuevas apuestas innovadoras.

Una vez contextualizada esta visión, este modelo señala que el docente no profesional debe ser formado con la capacidad de asumir sabiamente los retos de la práctica docente, se anotará además que este novicio ha de contar con una noción creativa e innovadora que le permita moverse con propiedad en las situaciones imprevisibles, que usualmente requieren ser solucionadas de manera inmediata, para las cuales, no existe receta o regla específica; en esta dirección, Rodríguez (2009) reconoce la necesidad de fomentar un pensamiento que lo lleve a plantear importantes contribuciones en el terreno de la educación.

Por otro lado, en este modelo se busca que se vincula lo emocional con la indagación teórica, de tal forma que se reconstruya una conexión objetiva, sin dejar de lado la capacidad de percepción y reflexión acerca de todos los fenómenos que tienen lugar allí.

La importancia de este acercamiento lo contempla la visión ofrecida por Del Campo (2012) quien con sus pensamientos realza la jerarquía de factores relacionados con la autonomía y la creatividad del docente acompañado de su carácter reflexivo, meditador y esencial para el contexto educativo que da lugar a su nuevo ejercicio, que le permita generar múltiples ideas que lo lleven a acercarse a la realidad del estudiante, convirtiéndolo al mismo tiempo en un aprendiz, acompañado de un compromiso y una responsabilidad permanente, con todos los agentes actores de la escuela.

Antes de seguir adelante conviene adicionar que se pretende la construcción de situaciones personales y colectivas, que le sirvan para comprender, reflexionar y pensar sobre las herramientas que posee y la forma

en que ha de interpretarlas, adaptarlas y ajustarlas, de acuerdo a las condiciones de la escuela.

Partiendo de este esquema y como principio se establece que todo hecho ocurrido en el contexto escolar debe pasar por el filtro de la comprensión, la interpretación, y la creatividad, con la cual se propenda por un mejoramiento de su desempeño, realidad que le permite comprender que cada elemento, contexto y situación es particular, de ahí lo inviable de la aplicación de soluciones generales, aplicadas a todos los casos.

Esto permite afirmar la necesidad de contar con un docente reflexivo y abierto a la transformación, a la adaptabilidad y a la resiliencia, que lo aprovisiona de tácticas y estrategias, que le den la posibilidad de imaginar, aplicar y obtener ideas que le permitan responder y actuar acorde a las necesidades que lo requiera.

Estos acercamientos teóricos inducen a contemplar otros ángulos relacionados con los saberes y habilidades requeridas por el docente neófito, expuestas aquí:

2.1.3. DOMINIO DEL CONOCIMIENTO DEL DOCENTE

Uno de los pilares fundamentales dentro de la formación docente, es la destreza que éste desarrolla en especial, cuando se trata de un discernimiento construido a partir de una variedad de fuentes directas, vivenciales, experimentales y prácticas, entre otras.

Sin embargo, todo el saber del docente aprendiz está relacionado con su primer contacto con el contexto educativo, frente a tal circunstancia posee características particulares que son, en ocasiones, el resultado de todas las acciones emprendidas durante el desarrollo de su educación básica y media, así como los modos en que aprendió o se apropió de los elementos que recuerda, resultado de las experiencias acumuladas en sus recuerdos, y que cuando entra en contacto con la escuela, los pone a su disposición.

Desde estas orientaciones teóricas cabe abordar a Shulman (1986 [citado por Maglioli, 2012]) quien plantea tres elementos, que hacen parte de la

sabiduría del docente novato aplicadas en su quehacer, estas serán descritas ahora:

Conocimiento de contenido.

La cantidad y organización de intelecto del profesor hace referencia a no solo uno, sino múltiples factores y elementos característicos del conocimiento, en relación con el contenido. Por lo tanto, este responde y tiene lugar en áreas tales como: el componente pedagógico, curricular, el dominio de los contenidos y la pericia al interactuar con los estudiantes, así como en el abordaje de la escuela en cuanto a su organización; los fundamentos históricos y culturales que determinan el aspecto educativo, en términos de los contenidos que el docente principiante debe poder desarrollar, para articularlos de manera efectiva, dentro de su práctica.

Conocimiento pedagógico

Esta dimensión conduce a nombrar a Shulman (1986, 1987) quien sostiene que el conocimiento pedagógico del contenido, como categoría de conocimiento, involucra “los saberes que le permiten al docente hacer enseñable el contenido e incluye […] las más poderosas formas de representación […], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia, para hacerla comprensible a otros […] además de la comprensión de qué hace un aprendizaje de tópico específico fácil o difícil.” (Shulman, 1986, p. 9)

Este universo simbólico permite precisar que este tipo de información desarrolla nuevas formas de construcción del discernimiento en sus estudiantes. Por esta razón, el docente deberá articular a su profesión una serie de factores de su educación como docente, por lo tanto, de ninguna forma, se pueden dejar de lado.

En consecuencia, si se considera esta aproximación epistemológica, es posible determinar que el conocimiento pedagógico constituye la noción estratégica y contextualizada que todo novato debe integrar para lograr que otros comprendan lo que planea alcanzar.

Conocimiento pedagógico de contenido

Se puede determinar que los planteamientos relacionados con el saber pedagógico y de contenido convergen y se constituyen en uno solo, dando origen a otro tipo de destreza, de tal modo que, cuando el docente inexperto haya internalizado y reconocido los elementos que son pertinentes a su quehacer u oficio, sabrá acertadamente como actuar, adentrándose así en el terreno complejo de la enseñanza, que corresponde a un campo desconocido que se convierte en un reto para su actuar docente y cuando enfrenta por primera vez las necesidades y exigencias del contexto escolar reconoce y percibe una realidad contraria, a la percepción que hasta ese momento, solo imaginaba.

Por lo anterior, se determina que el conocimiento pedagógico es una variable significativa dentro del desempeño docente, que define modos de aproximación que permite facilitar el entendimiento y la compresión de aquellos aspectos que le puedan resultar difíciles de enseñar.

Es este punto, donde el docente requiere de la articulación de su comprensión y creatividad frente los contenidos para lograr configurar y dar a entender lo que el maestro desea enseñar. Es decir, necesita entrar en una dinámica que lo encamine a direccionar de forma perceptible, el conocimiento que debe impartir a los estudiantes, procurando que estén dispuesto a recibirlo, ingeniando estrategias de acercamiento que promuevan la apropiación del saber, de manera efectiva, práctica y sencilla.

Esto conduce a constatar que éste aspecto puede llegar a ser uno de los más difíciles de alcanzar dentro de su formación, para lo cual se requiere de un docente principiante con bases sólidas, que una vez las adquiera, estará en capacidad de articular, variar, combinar y criticar todos los tipos de conocimiento existentes, de tal manera que vaya encontrando el que le sea propio y lo haga distinto a los demás, logro que solo puede ser alcanzado a través de su experticia.

En busca de una respuesta a esta exigencia se puede confirmar, por una parte, que el conocimiento en el docente no corresponde a un proceso en concreto, demandando de forma sistemática la articulación de múltiples saberes, porque, no basta con que únicamente conozca un contenido determinado, sino que es necesario que establezca vínculos entre ellos dentro de su accionar

pedagógico, por otra parte, el educador nunca termina de aprender, porque la educación conlleva cambios y evoluciones constantes, por lo tanto, los saberes de los formadores deben concebirse como elementos de cambio, transformación y actualización constante.

En este punto, es necesario resaltar que el conocimiento no sólo se encuentra en los elementos pedagógicos; es necesario dar cuenta de unos saberes que están relacionados con cada uno de los escenarios del desarrollo profesional. Malderez & Wedell (2007 [citados por Maglioli, 2012)] relacionan este tipo de saber, estableciendo que existen tres tipos de conocimiento, dichos dominios se determinan en estos intelectos:

El saber acerca de

Comprendiendo estas sutilezas, se reconoce que este tipo de saber es declarativo, siendo verbalizado o explicado, lo cual demanda que el docente tenga un nivel de apropiación sobre los elementos que componen su materia en cuestión, siendo necesario que se cuestione acerca de cómo desarrollarlos; aquí también se incluye el conocimiento relacionado con la organización del currículo, y el trasfondo de las necesidades educativas, a las que se enfrenta cuando inicia su contacto con la escuela.

El saber cómo

Este constructo da sentido al campo procedimental, para referirse a una serie de habilidades y comportamientos que constituyen un conjunto de componentes alcanzados, manejados e incluidos durante el acercamiento a la realidad de la escuela, como una aproximación a su quehacer docente, por lo tanto, incluyen las estrategias facilitadoras de la comprensión por parte de sus estudiantes, que a su vez propician un ambiente mediador, adecuado y asertivo.

Los caminos y constructos teóricos explorados hasta aquí permiten establecer que este tipo de conocimiento conducen al principiante a ser consciente y estar al tanto de las situaciones que convergen en el salón de clase. Asimismo, contemplan el enfoque del asesoramiento y la evaluación, con el objetivo de adquirir la habilidad para seleccionar y escoger estrategias y formas de aprendizaje adecuadas, tanto para llegar a conseguir metas de enseñanza, como para adaptarlas a los cambios inherentes al contexto educativo.

Saber respecto a

El autor en mención determina que este discernimiento es de tipo intuitivo, entonces este aprendiz requiere de la noción acerca de los diferentes tipos de herramientas y estrategias con las cuales pueda contar y usar, llevándolo a proponer otros modos de acceso al conocimiento, se comprueba de este modo que se requiere de la destreza intuitiva de este novicio para usar y aplicar este saber adecuadamente, sin ser descontextualizado, para responder a los cambios presentados en el campo contextual del conocimiento, de manera efectiva.

En resumen, es importante reconocer que el docente novato debe complementar los procesos del conocimiento, inicialmente basados en los saberes con los cuales inicia su formación y posteriormente se retoman con el intelecto adquirido durante el adelanto de su vida académica, siendo consciente que en el campo de la docencia jamás se termina este proceso de aprendizaje, siendo cíclico, de tal manera que será permanente y continuo, a lo largo de su vida profesional.

Aunado a lo previamente explicado, aparece otro aspecto relacionado con el entorno del ejercicio pedagógico del docente novato, el cual corresponde a la forma de enseñanza que lo van caracterizando, a través de una búsqueda constante, que lo lleven a empoderarse de su rol docente y son los que ahora serán tratados.

2.1.4. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE PRINCIPIANTE

Hay mucho que decir sobre este tema, si bien la formación que un grupo de docentes principiantes recibe durante su educación de pregrado puede llegar a ser la misma, cada uno de ellos desarrollará diferentes estrategias, modos y elementos que le darán herramientas que, aunadas con su estilo, le permitirán ir descubriendo un modo propio de desempeñarse en su entorno profesional.

El análisis hecho por Maglioli (2004) sobre los estilos de enseñanza, permiten decir que:

> “El aspecto de los estilos de enseñanza es mucho más complejo de lo que parece a primera vista. Primero que todo, es necesario

> reconocer que el término en sí mismo, se refiere a la forma en que los docentes se desempeñan en el aula de clase y el comportamiento del profesor; siendo contingentes en una multitud de factores que afectan cómo los profesores se desempeñan en sus tareas diarias." (p. 3)

Este pensamiento de gran impacto conceptual y reflexivo frente al anterior postulado evidencia la relevancia del estilo de enseñanza, por llevarlo a construir una serie de factores alrededor de la solidez pedagógica y el modo en que el docente lo aborda, especialmente cuando entra en contacto con la realidad de la escuela.

En adición a lo anterior, es necesario resaltar que el estilo de enseñanza de los docentes no depende de factores netamente subjetivos; sino que, por el contrario, están influenciados por un conjunto de componentes y escenarios, abordados por Díaz (2004), quien explica que "los estilos de enseñanza son el resultado de la interacción personal, profesional, la carrera del conocimiento, factores institucionales y curriculares" (p.3). es decir que cuando el aficionado entra en contacto con la escuela dentro de la práctica docente, se encuentra con una serie de factores externos, que combinados con aquellos internos, relacionados especialmente con su personalidad, así como con el conocimiento que ha recibido a lo largo de su aprendizaje de ser profesor, producto de unos miramientos curriculares y teórico, al interior de la institución que lo forma, le permiten construir e identificar de manera paulatina, un modo de enseñar que le es propio y auténtico, que de acuerdo a las experiencias vividas va modificando y adaptando, buscando siempre aquella que le haga sentir satisfecho y cómodo. Ahora se detallan algunos de estos factores de forma específica.

Factores Institucionales

Esta dinámica analítica permite adentrarse en esta atmósfera, dentro de la cual confluyen diferentes elementos intervinientes como son la cultura y el clima escolar, los valores, los escenarios académicos, y configuradores típicos a los que se expone, no solo el docente principiante, sino el docente como tal, dentro de su profesión. Así pues, el factor institucional puede llegar a ser particularizado, comprendiendo que no todas las instituciones son del mismo tipo, o cuentan con los mismos campos de desarrollo, y que la forma en que

se comportan cada una de las variables escolares es distinta, dependiendo del contexto.

Factores Profesionales

Esta perspectiva permite aclarar que en ellos convergen múltiples variables de constante fluctuación, debido al carácter cambiante de la educación y su relación directa con el desarrollo profesional docente, especialmente del novato.

De este modo, se va construyendo una noción del quehacer profesional de este nuevo docente, mediada por diferentes dimensiones que influyen notoriamente en su futuro desempeño profesional. Es por ello que, Sachs (1999 [citado por Maglioli, 2004]) sugiere que, la mirada más significativa al profesionalismo docente es aquella que le permita proyectarse como un docente con una actitud concertada, conciliadora, abierta y cambiante; reflejada en los significados concertados culturalmente y mediados por la promulgación retro alimentadora de esos significados, detectados en las situaciones de las experiencias escolares.

Tomando la mirada de este autor, esta definición alternativa, nos lleva a reconocer cinco dimensiones de la identidad (P. 8-9) del docente, las que le permiten dar razón de su unicidad: Primera, la identidad como experiencia negociada que tienen lugar en la participación, segunda, la identificación de su ser dentro de una comunidad de miembros donde se definen los roles, tercera, la consonancia como una trayectoria de aprendizaje con elementos comunes dentro del entorno escolar y profesional, cuarta, la idiosincrasia, dentro de un grupo de múltiples miembros que cuentan con formas de reconciliación diferentes, quinta, la caracterización en diálogo con los factores locales y globales, que tienen en cuenta otros tipos de discursos y estilos.

La reflexión académica, pedagógica y social de este autor permite identificar múltiples factores que ejercen un impacto sobre la formación del debutante, y la forma en que su identidad es cimentada a partir de estos elementos. Por lo tanto, el factor profesional integra componentes que configuran y dan cuenta de una construcción de identidad profesional, a partir de las múltiples concepciones y situaciones particulares, en que se ve envuelto este sujeto.

Factores de aprendizaje

La visión holística del conocimiento de este profesor construida desde esta perspectiva, dan cuenta de la trascendencia de los saberes que requiere dominar un neófito, si bien, la atención se ha centrado muchas veces en cómo enseña el docente, también es importante comprender el trasfondo, que merece reconocerle al aprendizaje que este debe poseer.

De esta forma, más que ahondar en cómo aprenden sus estudiantes, el docente debe cuestionarse sobre cómo su aprendizaje lo lleva a descubrir las múltiples formas que el mundo actual le ofrece para acceder a este conocimiento, con el propósito de brindarlo luego a sus escolares, lo cual también hace parte de su formación.

Todo este fenómeno se sopesa en el entorno esbozado por Maglioli, (1996) quien resalta la influencia de tres factores en los estilos de enseñanza enmarcados por: las formas de aprendizaje del docente, su experiencia como estudiante y la teoría relacionada con los modos de aprender y enseñar. Por lo tanto, se evidencia que uno de los pilares fundamentales de la educación del docente se relaciona con los modos de aprender, porque su ejercicio pedagógico se verá configurado y particularizado por la forma en que aprende, creando un escenario hipotético, en el que el docente recurre a sus memorias como estudiante, para construir y desarrollar acciones de cómo enseñar.

Factores Curriculares

Las nuevas maneras de simbolizar y expresar el escenario educativo se enmarcan en los estilos de enseñanza del docente, condicionados por aquellos saberes abstraídos desde su programa de educación, dentro del cual se ve reflejado el desarrollo curricular y contextual de su plan de estudios. Maglioli (2012) reafirma este enunciado cuando dice lo siguiente:

> “El currículo se encuentra constituido por una serie de experiencias que se traducen en aprendizaje para el estudiante; ese conjunto de experiencias, por lo tanto, ha de ser altamente enriquecedor, y de contar con la suficiente solidez para desarrollar en el estudiante, una

> serie de habilidades, competencias, enfoques, resultados y demás, que usualmente las instituciones formadoras buscan lograr y que se busca, tengan lugar dentro del aula con la implementación evidente y permanente de éste, mediante el docente." (p.208)

Por consiguiente, el docente está ampliamente influenciado por el currículo en la forma en que le exige presentar y trazar el aprendizaje con sus estudiantes. Aquí, el estilo de enseñanza deberá ser ajustado a la exigencia curricular, especialmente en aquellos contextos educativos donde las instituciones imprimen una alta exigencia, respecto al estilo y modo en que los docentes deben hacer su práctica, dejando a un lado, las particularidades y realidades de sus estudiantes.

Tal situación denota que estas argumentaciones permiten darle entrada a un tema de vital importancia, relacionado con las tensiones y los desafíos enfrentados por este docente novato.

2.1.5. PRINCIPALES RETOS Y BARRERAS PARA EL DOCENTE PRINCIPIANTE DE INGLÉS.

Las condiciones del mundo actual han generado otras dinámicas marcadas por elementos como la tecnología digital y las políticas gubernamentales que condicionan el actuar docente del inexperto.

Por su parte, la comunicación humana en los formatos virtuales genera múltiples retos al profesor principiante de inglés enfrentándolo a condiciones y requerimientos muchas veces impuesto desde lo internacional por políticas trasnacionales que desconocen las condiciones culturales propias de las naciones, en tal sentido, el ámbito educativo actual está influenciado por fenómenos como el de la globalización y los procesos acelerados de información, que han direccionado un ambiente totalmente orientado a lo transformacional, aspecto que exige a los docentes diferentes elementos, e impone retos que deben ser cumplidos a cabalidad, en pro de un desarrollo integral de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, que en muchos casos se enseña de manera descontextualizada.

Los análisis presentados detalladamente por Díaz y Núñez (2008) tras haber realizado una serie de estudios, con referencia al perfeccionamiento que

tienen los profesores principiantes en el ámbito educativo, y los heterogéneos fenómenos que influyen en su formación, afirman que “es posible identificar en estos profesores novatos una creciente disposición y preocupación por mejorar su práctica educativa; esto se vincula directamente con procesos de reflexión práctica” (P.68).

Lo anterior, sin duda, refleja que existe un compromiso por parte del docente poco experimentado, en relación con la práctica educativa y cómo la llevará a cabo, basado en su educación, pero no sin antes, construir procesos reflexivos alrededor de todo lo que puede aprender durante la práctica docente, y lo que ésta le proporciona para poder enriquecer su proceso de formación, preparándolo para asumir asertivamente las circunstancias propias del campo en el que se va a desenvolver. Asimismo, en su disertación, Díaz y Núñez (2008) hacen a la vez, un acercamiento a la forma en que los docentes novatos se comprometen con los retos impuestos en su labor cuando mencionan:

> “Se reconoce su compromiso, responsabilidad y apertura para aprender el cómo de la enseñanza, pero habrá de advertirse que se identifican tensiones ineludibles entre sus concepciones, y referentes previos con las nuevas formas de enseñar que se pretende aprendan, sobre todo, porque la adopción de una perspectiva constructivista implica una ruptura con la visión transmisora de la enseñanza. Al parecer, se están apropiando de un nuevo discurso educativo, pero todavía no lo pueden estructurar plenamente en su práctica docente. (P. 98)

Al respecto de esta investigación cabría preguntarse, si estos argumentos constituyen un reto destacado, que lleven al docente novato a despojarse de sí mismo y de aquella educación transmisora a la cual se encuentra acostumbrado, y que sólo permite una interacción de carácter unilateral y no mutua. En consecuencia, este requiere del acompañamiento y asesoría del docente mentor representado por el director de práctica y el docente titular, para ser propiciadores y promotores de espacios de reflexión que lo inviten a construcciones sólidas de saberes aplicados asumiendo así una acción resiliente o de adaptación a las tensiones que la posmodernidad le va a imponer.

Otro reto para este profesor poco conocedor, es poder determinar la correspondencia del saber enseñar y el dominio del conocimiento, con relación a su vida profesional. Es decir, que debe ser consciente acerca de todo el conocimiento que lo rodea, sin olvidar cuáles son las fuentes principales que determinan su aprendizaje, dentro de la enseñanza misma. Para ello, Cárdenas (2010) asegura que el conocimiento profesional proviene de dos fuentes: a) el que recibe (relacionado con hechos y teorías entre otros) y b) el que construye (basado en la experiencia y el conocimiento experiencial), entonces, el docente poco avezado tiene que saber determinar de qué forma el conocimiento que tiene podrá ponerlo al servicio de la comunidad educativa, porque si olvida cómo es su configuración, entonces no podrá delimitar las características y formas del saber, negándose la posibilidad de aprender a partir de las experiencias vivenciales y teóricas, reflejadas en un contexto.

En esta línea podría decirse que este docente de inglés poco experimentado cuenta con el reto de sus imaginarios creados antes de involucrarse en la práctica docente, los cuales son visiones poco realistas y muchas veces distanciadas a gran escala de la realidad. Así, este aprendiz podrá contrastar su conjunto de escenarios ficticios y comenzará a ponerse en situaciones hipotéticas, a las que sus imaginarios lo exponen; es decir, comenzará a crear formas de responder a las situaciones presentes en el contexto educativo, sin tener en cuenta que hasta estar inmerso en una realidad concreta, es posible que existan soluciones efectivas, porque ¿Cómo se da solución a un problema que se desconoce?

Dicho trabajo de análisis y reflexión permite convocar a Korthagen (1988) quien destaca que:

> “Para evitar las visiones irrealistas que los profesores principiantes presentan en su primer contacto con la enseñanza, se les debe ofrecer la oportunidad para que reflexionen sobre la misma dentro del contexto total, como un medio para dirigir su propio crecimiento y desarrollo en la profesión de la enseñanza”. (p. 32)

El tema central que afronta este autor es relevante para esta investigación, porque centra su atención en la reflexión acerca de las diferentes situaciones con las que posiblemente se puede llegar a encontrar este aprendiz,

esta aproximación científica le evita desdibujar los escenarios de la realidad porque, al hacer esto, estaría contaminando las formas de su conocimiento y su accionar en ejercicio.

Lo que importa aquí es observar que, con la globalización y los procesos de aceleración a nivel mundial, aparece otra barrera para este profesor poco experto en el contexto colombiano. Así pues, se le exige estar seguro en cuanto a su actuar; y respecto a la experticia en la toma de decisiones de forma rápida, pero no apresurada; en otras palabras, deberá aprender a tomar decisiones concretas que respondan a los cambios acelerados y momentáneos, de forma responsable y ética.

Esto nos lleva a traer a Perrenoud (2004) quien plantea que en el contexto actual aparecen como protagonistas, la sociedad del conocimiento y la incertidumbre, propicias frente a los cambios acelerados en todos los ámbitos de la actuación humana, en donde el docente se ve obligado a decidir en la incertidumbre y a actuar en la urgencia, así como a desplegar una diversidad de competencias sumamente complejas. Si bien todo lo anterior puede llegar a tener un tinte de complejidad, esto no deberá ser abordado por el docente sin resistencia alguna al cambio; por lo cual se invita a superarlo y evitar el shock de la inmersión al cual se va a estar expuesto, cuando entra en el contexto educativo.

Los anteriores conceptos se esclarecen poco a poco con Veenam (1984) quien define como elemento fundamental la formación específica considerada como otra variable para ser tenida en cuenta por este docente, en consecuencia, si no cuenta con una formación adecuada que le posibilite responder a las exigencias del contexto educativo actual, este amateur puede quedar desprotegido y sentirse perdido ante el nuevo reto que afronta, dado que al final de esta etapa, surgen múltiples tensiones entre sus ideales y la realidad.

Por otra parte, la actitud con la que el inexperto asume su contacto con el contexto educativo puede ser percibida como positiva, en el sentido de que éste se encuentra ansioso, respecto a la aplicación de cientos de ideales y formas de pensamiento, que considera servirían de apoyo en su actuar, dando cuenta de procesos transformacionales, pero por otra parte, se deriva de ello una inseguridad pedagógica, porque su ejercicio se ve limitado por el miedo que le

produce el hecho de sentir, que no cuenta con las capacidades necesarias para poder tener un desempeño adecuado. Esta inseguridad podría obstaculizar la capacidad de comunicación y de acercamiento al conocimiento, necesario para llegar a desarrollarse y proyectarse profesionalmente.

Aun cuando los recursos del profesor principiante se ven limitados por varias razones, éste tendrá que demostrar el desarrollo de habilidades propias de la creatividad, la adaptabilidad, la recursividad y la gestión, que solventará su desempeño en la escuela.

Finalmente, se presenta una necesidad innegable que apunta a que el docente novato pueda aprender de su enseñanza, de tal manera que esté en capacidad de sustraer de la práctica y del ejercicio pedagógico, elementos que le permitan fortalecer su desempeño como profesor de inglés, sin olvidar la importancia de la innovación, la reflexión, la generación y reevaluación del conocimiento, a través del cual sea posible la propuesta de nuevos procesos teóricos, que le permitan reconocerse en su nuevo rol.

2.2. UNA EXPLORACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA (CP)

2.2.1. Consideraciones

La dinámica analítico-reflexiva, de carácter teórico e incluso epistemológico, establecido hasta aquí, permite instaurar una discusión frente al tema de las comunidades académicas, Díaz (2017) precisa que están conformadas por un número de personas cuyas características intelectuales se enmarcan dentro de actividades, tanto de investigación, como de docencia, cuyo eje comunicante gira alrededor de un conocimiento determinado.

Así las cosas, este tipo de comunidad fija un objetivo específico que tiene como propósito la discusión de asuntos académicos que son de su interés, utilidad y beneficio que propende por refutar, validar, innovar o proponer otras formas de conocimiento, que sean significativas para los integrantes en el momento y el espacio, que le corresponde a su permanencia.

Hay que reconocer esta zona como diversificada, fragmentada y etérea que favorece la comprensión e interpretación de la comunidad académica,

mediante los argumentos planteados por Fidalgo (2014) quien en su poster específica que está conformada por un grupo de personas que aprenden un saber común, mediante el uso de herramientas familiares para los integrantes dentro de un entorno, que en los tiempos modernos están acompañados por dispositivos tecnológicos, que son efímeros y fugaces en la información, pero que dinamizan la comunicación.

Así las cosas, resulta destacable el aporte de este autor, al incluir otros elementos en la conformación de una comunidad académica, enfatizando la importancia del uso de herramientas y del entorno dentro del cual se desarrolla el grupo.

Lo relevante de esta cuestión es considerar la importancia del profesor como ente constitutivo de la comunidad de la escuela, tema oportuno pues es lo que nos ocupa en este estudio, en consecuencia, en lo que se refiere al docente novato, está CP facilitó un espacio que promueve la reflexión frente a su labor pedagógica, llevándolo al mismo tiempo a ser copartícipe de un grupo académico fundamental para pensamiento crítico, producto de las experiencias y conocimientos adquiridos, dentro del contexto escolar en que se encuentra inmerso.

De ahí que esta propuesta no concluye, sino que, por el contrario, deja en el aire una serie de interrogantes relevantes en una dinámica trans-disciplinaria, abierta, que resalta el trabajo colectivo promovido cuando el no versado hace parte de una intervención en una comunidad educativa, suceso fundamental para su formación, convirtiéndose en una novedosa propuesta para el momento en que estamos viviendo.

Partiendo de estos preceptos, Brunner (2011) plantea que al profesor se le debe formar para ser parte de una comunidad, circunstancia que lo obliga a abandonar su caracterización individualista predominante en otras épocas, dentro de las cuales el docente consideraba que el trabajo individual era mucho más productivo, evitando generar cualquier tipo de conexión incluso con los mismos colegas, con los cuales se convive en el marco de la escuela, esto trajo consigo la imposibilidad de reflexionar de manera conjunta la cotidianidad de la escuela, dejando también de lado, la oportunidad de interactuar dentro de una

comunidad, a la cual le aquejaban, las mismas situaciones percibidas por el docente.

Por ende, el peso específico de esta investigación se centra en posturas como las de Imbernón y otros (2011) quienes resaltan la importancia de crear una "comunidad de práctica" dentro de la cual se exponga y analice los sujetos intervinientes de la escuela desde las múltiples miradas, dando allí espacio a variadas opiniones que buscan siempre encontrar alternativas.

Bajo la mirada de una lente, cambia la perspectiva de observar las tensiones, dando un giro al ser determinadas como oportunidades, de tal manera que este nuevo abordaje indiscutiblemente transformará el conocimiento, para considerarlo bajo las teorías y los principios científicos, en esta situación el intercambio con los colegas, será clave en la socialización de experiencias compartidas.

Entonces, se puede ver cómo se resalta la necesidad de poner en común aquellos conocimientos producto del contacto con la realidad ofrecida por la escuela, de tal manera que, una vez expuestos con otros colegas, se amplía el conocimiento, con el ofrecimiento de aportes e ideas, a partir de la interlocución y las experiencias con otros.

Estas relaciones orientan las posturas de Bozu e Imbernón (2009) quienes reconocen como a través de una comunidad de práctica es posible generar un renovado conocimiento producto de las experiencias vividas dentro de la práctica docente, de tal manera que una vez se puedan compartir entre los grupos que hacen parte de la comunidad, este conocimiento se convierte en un hábito participativo.

Estos acercamientos epistemológicos permiten proponer una controversia acerca de la función de una comunidad académica, evidenciando en este estudio que la complejidad de sus funciones y su razón de ser es amplia, lo cual determina la validez de su existencia y la razón de ser de este estudio, mostrando la fuerza que ha tomado en los últimos tiempos, esto también deja ver la necesidad de tener una serie de protocolos y condiciones para su desarrollo, creación y existencia, especialmente por los distintos actores que la conforman.

Estudiar estas nuevas formas y dinámicas de la comunidad de práctica, dejan percibir la importancia de contar con un objetivo para su organización, el cual debe quedar claramente definido desde su origen, con el propósito de agrupar a los miembros que pertenecen a una comunidad en torno a un bien común, con el cual se identifiquen sus integrantes.

Tal situación denota la pertinencia de su existencia en la escuela, con la que se pudo visibilizar el alcance de la trayectoria del trabajo en equipo, por parte de los diferentes actores novatos que integraron el grupo en la comunidad docente, basada en una interacción que revalidó algunas conductas o acciones que se ajustaron a las nuevas dinámicas de la escuela. que dieron oportunidad y visibilizaron las voces tanto de los profesores poco avezados y los expertos, con miras a trabajar en equipo y ser escuchados en condición de ser un par académico, porque solo así se propició una relación recíproca entre ellos.

De aquí vale la pena resaltar, que en la comunidad académica creada en este estudio se evidenció lo indispensable de este tipo de trabajo, por los aportes de los diversos miembros, porque comprobaron el mejoramiento del nivel de formación de sus integrantes y se notó un aporte conjunto y un empoderamiento de su rol, por esto se podría afirmar que se alcanzó el propósito académico en esta investigación.

Estas consideraciones permitieron reconocer que los miembros de la comunidad de práctica ejercieron de diferente forma un grado de influencia entre quienes la conformaron, destacando la importancia de tener un alto grado de responsabilidad frente a sus comentarios, así como con sus acciones dentro de la comunidad, mediada por el apoyo y la pertinencia de sus comentarios, lo cual quedó plasmado en el trabajo colaborativo y de camaradería suscitado en dicha experiencia.

Así las cosas, el aporte transdisciplinar de este estudio determina que una comunidad es un grupo de personas que interactúan en la discusión de unas temáticas comunes de su interés, con el propósito de enriquecer su conocimiento, generando nuevos saberes basados en la reflexión y en sus propias vivencias, de tal manera que su proceso de interacción resulta enriquecedor para quienes

hacen parte del grupo, desde el núcleo común al cual pertenecen y se manifiesta constantemente.

De otro lado, se resalta la pertinencia y el valor agregado de una comunidad de práctica al interior de la escuela, por las semillas y los aires que traen en cuanto a los conocimientos y las teorías, pero se evidencia el requerimiento de una mirada amplia y flexible por parte de la escuela misma y de sus integrantes.

Acercarse a este impacto conceptual y reflexivo permite decir que mientras las instituciones educativas se nieguen a ver estas posibilidades, se puede estar seguro que esta nueva forma de abordar la problemática de la educación con los practicantes, podrá generar grandes aportes con el paso del tiempo, pero por el momento en algunos casos, lo único que se puede hacer es dejar evidenciada esta experiencia a través de un libro, que con seguridad se convertirá en un valioso aporte para los mentores y los docentes inexpertos.

Por último, es necesario insistir en el apoyo y la promoción de este tipo de trabajo por ser bastante fructífero, útil e impactante en las instituciones educativas y en los docentes novatos.

2.2.2. DEFINICIÓN DE COMUNIDAD DE PRÁCTICA

A partir de las premisas teórico-conceptuales, orientadas en este capítulo, cabe anotar que la dimensión de las comunidades de prácticas en el contexto de la escuela cobra una resignificación, de allí la necesidad de comenzar por definirla. Para ello se acude a Wenger (2001) quien las considera como unos grupos sociales que “comparten un interés común y se constituyen, con el fin de desarrollar un conocimiento especializado con aprendizajes basados en experiencias prácticas.” (p. 3)

En otras palabras, hace referencia a las agrupaciones cuyo objetivo académico gira en torno a temáticas surgidas a partir de la mirada investigadora, adoptada por los inexpertos cuando aborda su práctica docente, siendo esta situación el eje de este documento.

Por tal motivo, los caminos y constructos teóricos explorados hasta aquí, conducen a señalar como lo afirma este autor, que estos participantes tienen diferentes habilidades y experiencias, que convergieron en un mismo punto de acuerdo a quien proponía las temáticas (profesor director de la práctica) y a las tensiones detectadas por los jóvenes, cuyo propósito se centró en la búsqueda de alternativas de solución, este hecho suscitó un proceso colaborativo y comunitario, donde las diferencias y desavenencias pasaron a un segundo plano, siendo esta actitud asertiva y proactiva por permitir subsanar sus dificultades, para en cambio fortalecer el carácter propositivo que dio luces a sus conocimientos, a nivel personal y grupal.

Esta brevísima exposición basta para comprender que estás características se ajustan a la descripción del grupo de participantes de esta investigación, porque sus habilidades y experiencias pedagógicas fueron diferentes, caracterizada por mantener una participación activa dentro del grupo, y una copiosa contribución, posibilitando soluciones a las problemáticas detectadas, basadas en las experiencias vividas dentro del desarrollo de su práctica docente, con lo cual se pudo constatar conocimientos enriquecedores, en su formación docente y personal.

Importa dejar sentado, la necesidad de generar un principio de observación y caracterización que le permita a los integrantes de la comunidad de práctica identificar un propósito que responda a un interés común, el cual debe direccionarse hacia la búsqueda de alternativas viables, prácticas y acertadas, que le permitan resolver las incertidumbres surgidas con la interacción con los jóvenes en la escuela, durante el tiempo de su práctica.

Adicionalmente, a partir de este trabajo, se abre un abanico de valores que son igualmente importantes para el amateur, dentro de las cuales se resalta su responsabilidad, disciplina y compromiso cuando hace intervenciones dentro de la comunidad, brindando soluciones auténticas y mediadas por principios teóricos, con los cuales se fortalece su desempeño pedagógico, así como el de su grupo de trabajo, en el contexto de la práctica docente.

Finalmente, estará por demás traer a colación la identificación permanente de problemáticas comunes entre los grupos de práctica docente,

hecho que requiere la generación de espacios de intercambio de opinión, dentro de los cuales sea posible el reconocimiento y la identificación de estas dificultades, las cuales en algunas ocasiones se presentan de manera sistemática y continua, promoviendo un interés notable por participar, especialmente cuando se tratan temas de su interés y de su realidad pedagógica.

2.2.3. REQUERIMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE UNA COMUNIDAD

Teniendo en cuenta que la escuela se concibe como un nicho propiciador de una comunidad de práctica, es menester reflexionar acerca de estas dinámicas para entender y explicar sus formas de organización, con este propósito se acudió a García (2002) quien esboza la necesidad de tener en cuenta los siguientes requerimientos, indispensables en su conformación:

Primero, toda institución que da cabida a un grupo de practicante necesariamente está ofreciendo un espacio propiciador de cambios y, por lo tanto, debe convertirse en un facilitador de transformaciones, indicando que sus integrantes son de mente abierta y, por consiguiente, deben estar dispuesto a las iniciativas de la comunidad académica naciente de esta experiencia.

Segundo, hay que considerar que las universidades con facultades de educación deben contemplar nuevas apuestas de modelos facilitadores de la organización de una comunidad académica.

Tercero, las instituciones que pretendan mejorar su calidad y con el propósito de implementar procesos de innovación requieren ser promotores de las comunidades, facilitando el uso de herramientas tecnológicas que apoyen especialmente el desarrollo de la clases, donde se involucran a los practicantes que en muchos casos se muestran deseos de poner en uso aquellas equipos que conocen, pero que ven frustrados sus propósitos, por la imposibilidad de usarlos en el contexto escolar, especialmente en las instituciones oficiales, por múltiples razones y circunstancias, ajenas a su alcance.

Cuarto, ante esta nueva circunstancia mediática es necesario establecer una participación por parte de los integrantes neófitos en igualdad de condiciones, de tal manera que se instauran criterios de participación, equidad y

respeto por las diferencias, donde no haya más cabida que para el conocimiento académico, bajo los ojos de los directamente implicados, siendo esta una forma innovadora de romper esquemas tradicionales en las instituciones educativas.

Es absolutamente cierto y fundamental resaltar que este tipo de organización enfatiza, se apoya y pone en práctica el trabajo colaborativo, lo cual requiere de una participación activa, constante, permanente, comprometida y argumentada por parte de sus participantes.

Todas las anteriores consideraciones formulan una serie de requerimientos fundamentales para la puesta en marcha de la comunidad académica, también es necesario entrar a considerar el sentido de responsabilidad y disciplina que deben asumir quienes la conforman, especialmente porque tienen que dar cuenta de los aportes teóricos con los que deben nutrir al grupo, aspecto primordial y fundamental para el fortalecimiento del conocimiento generado mediante las intervenciones de sus congregados, pues a lo largo de esta experiencia logran ser consciente del gran papel que juega cada uno de ellos, y del perjuicio que puede ocasionar en caso de no estar completamente involucrados con la comunidad, entonces una actitud displicente podría acarrear consecuencias muy marcadas, para el desarrollo del grupo.

En síntesis, en la comunidad académica las personas interactúan dentro de un espacio que puede ser físico o no, con una idea clara relacionada en este caso con la búsqueda o la generación del conocimiento, mediante la concertación o el apoyo de sus integrantes quienes deberán estar siempre dispuestos en la actitud de compartir sus experiencias, expectativas, dudas y consejos alrededor de una temática de interés común para ellos, que genere una discusión acerca de un tema, muchas veces nuevo para ellos, esta investigación aflora en sus participantes unas condiciones entre las que se destaca la solidaridad y la participación incondicional para apoyar a los aportantes.

2.2.4. OPORTUNIDADES BRINDADAS POR UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Las nuevas dinámicas del mundo actual exigen otras maneras de constituir las comunidades de práctica, en el intento de ofrecer múltiples ventajas

académicas, conceptuales y organizacionales que fortalecen a este nuevo docente, destacándose las siguientes:

Primero, facilitan los procesos de cooperación e interacción entre los miembros que pertenezcan al grupo, fortaleciendo, ampliando y enriqueciendo el conocimiento que se tiene mediante el intercambio de saberes, poniendo en diálogo los dominios que posee con los brindados mediante la interacción en el grupo, que luego, es mediado por los momentos de reflexión y análisis de quienes lo integran.

Segundo, con el fortalecimiento de la comunidad, se advierte que sus miembros enriquecen su desempeño como docentes a lo largo de su práctica, por el flujo de ideas que se dan entre los colegas, así como entre los que hacen parte de la comunidad educativa, dándose allí la oportunidad de ser escuchados y al mismo tiempo se da la dinámica para ajustar, crear o innovar un nuevo conocimiento, producto de las reflexiones y críticas al interior del grupo.

Tercero, la mediación e interacción entre quienes pertenecen a una comunidad se fundamenta en el diálogo sobre el contexto donde desarrolla su ejercicio pedagógico, hecho que trae muchos beneficios especialmente para el contexto escolar, el cual recibirá de manera directa las acciones producto de la reflexión hecha en conjunto, acerca de las inquietudes propiciadas por los integrantes de la comunidad, los cuales para este caso, son profesores poco versados, de tal modo, que sus intervenciones, son producto del contacto que tengan con la escuela.

Cuarto, el diálogo académico debe ser abierto, respetuoso, argumentado y sin ningún tipo de restricción o discriminación, de tal manera que la participación sea natural y espontánea, esto con el propósito que sus aportes o intervenciones permitan razonar y tomar decisiones en los aspectos concernientes con la escuela, producto de la reflexión y las inquietudes de los concurrentes.

Quinto, la agrupación de un número importante de personas, cuyo objetivo intelectual gira alrededor de una temática de su interés, sirviendo como principio fundamental de la comunidad de práctica, con el propósito de adelantar

tareas de investigación, docencia o aprendizaje, mediante el uso de diferentes formas de comunicación, las cuales han sido facilitadas por la tecnología, que rompen con la presencialidad y contacto directo con los miembros, posibilitando una participación copiosa y unas intervenciones más fluidas para esta joven comunidad académica, en ese sentido, se ratifica la gran ventaja al utilizar la herramientas del blog digital, el cual en esta investigación, fue propiciador de otros modos de adquisición de conocimiento académico.

Al respecto conviene agregar que se resalta la incidencia del diálogo entre quienes conformaban el grupo, así como las entidades a las cuales representaban, especialmente por la facilidad de la comunicación, que nutrió el debate generando imaginarios que resultaron útiles y pertinentes, para este aprendiz.

Al llegar a este punto, vale la pena resaltar la necesidad de promover este tipo de discusiones y de participación, en las comunidades académicas de docentes en formación, como en esta investigación realizada al interior de la práctica docente, propiciadora del intercambio de ideas, democráticas y participativas que llevan a generar nuevos acuerdos y posturas, frente a las problemáticas planteadas por quienes pertenecen a la comunidad educativa. Al respecto, Fidalgo (2014) en su poster determina que “la pedagogía ortodoxa debe dar paso a pedagogías más estimulantes, que permitan a los estudiantes aprender a través de la implicación activa en sus comunidades, adquiriendo conocimientos con la práctica.”

Por último, se ventila la necesidad de generar otras formas de comunicación educativa basada en el diálogo abierto, franco, concertado y argumentado en las cuales sea posible plantear nuevos modos de aprendizaje, fundados en la implementación de un pensamiento crítico, reflexivo y participativo, donde exista la apertura a diferentes opiniones y a la puesta en común de diversas puntos de vista, promotores del análisis de las tensiones bosquejadas por quienes pertenecen a este grupo, entonces, únicamente cuando se tengan en cuenta estas consideraciones, se contará con las condiciones y criterios requeridos para impulsar otras aristas, en el campo de la educación del docente neófito.

2.2.5. DEFINICIÓN DE COMUNIDADES VIRTUALES DE PRÁCTICA

Para analizar las comunidades virtuales y lo que ocurre en ellas, se hace imprescindible abordarlos desde una mirada abierta y flexible, lejos de toda posibilidad de certeza, el concepto de comunidades de práctica, representado de ahora en adelante en la sigla (CoP) tiene sus orígenes en el trabajo de Lave y Wenger (1991) y en la teoría del aprendizaje social de Wenger (1998) con ascensiones del aprendizaje como un proceso activo y social mediado por la interacción. El término básicamente se refiere a los grupos de personas reunidas alrededor de un objetivo común, el cual está usualmente enfocado en compartir prácticas profesionales. (Wenger et al, 2002).

Una vez emergen las nuevas formas de enseñanza basadas en el uso de las TIC's y con el surgimiento de las herramientas colaborativas virtuales (Ardichvili, 2008), el término comunidad de práctica virtual (CoPV) empezó a ganar atención en escenarios de intercambio de información y aprendizaje colectivo, Bostancıoğlu (2016) declara que "Una comunidad de práctica virtual (CoPV) es un grupo de personas que están reunidas por un interés compartido y con el objetivo de profundizar su comprensión de un área del conocimiento con interacciones regulares facilitadas por el uso de herramientas de comunicación mediadas por computador" (p. 20).

Como bien se anota aquí, en el contexto educativo surgen nuevos escenarios que han creado la necesidad de promover ejercicios de interacción utilizando y descubriendo el funcionamiento de la multiplicidad de estas novedosas herramientas, facilitadoras de los procesos de comunicación, las cuales a su vez han propuesto distintos abordajes a las relaciones dadas dentro de los grupos de la academia y de manera particular a CoVP. La conceptualización semiótica de los CoVP nos lleva a acudir a Zhu y Baylen (2005) citado por Ming, Hall, Murugaiah & Azman (2011) por destacar que "las comunidades son espacios virtuales donde los miembros se conocen, intercambian experiencias y trabajan colaborativamente, para crear un espíritu de comunidad" (p. 90), hecho ratificado en esta investigación cuando la actitud de los integrantes de la CoVP, a pesar de la virtualidad, superaron obstáculos personales para construir un espíritu de camaradería que enriqueció la perspectiva académica, fin esencial de su origen.

Para los fines de este argumento, se añade que las comunidades virtuales de práctica también se pueden entender como espacios temporales de interacción y mediación, donde un grupo de profesionales con intereses afines reflexionan sobre su práctica profesional, apoyándose conjuntamente para construir alternativas conjuntas que les proporcionen diversas miradas para desarrollar y mejorar, su práctica con el propósito de lograr un alto grado de calidad en su desempeño. (Instituto Cervantes, 2018)

Un aspecto importante en este campo es la función de la CoVP, por ser valiosa para las personas novatas que la conforman, al permitirles aprender del trabajo de otro, proporcionando en este caso un conocimiento mediado por la virtualidad, sobre temas similares; de este modo, podría argumentarse que una comunidad virtual práctica se debe utilizar con el propósito de generar espacios que promuevan el fortalecimiento y su experticia, cuando detectan situaciones de impacto en la escuela que requieren respuestas inmediatas y eficaces.

Parece perfectamente claro que la CoVP por estar constituidas bajo el significado colectivo y el compromiso mutuo, comparten, además de conocimiento e información, un sentido conjunto de responsabilidad, con un compromiso de apropiación, y beneficio mutuo, desarrollándose así un ambiente colaborativo, solidario y estratégico donde compañeros experimentados y menos experimentados interactúan, sin importar su distancia geográfica y temporal sincrónica y asincrónica, que son afines en sus preocupaciones o pasiones, encaminados hacia un mismo propósito y objeto de estudio que este caso se enmarca en la práctica docente, con miras a definir la búsqueda de estrategias para fortalecerla.

Un paso importante en la ampliación de este campo se relaciona con los beneficios de las comunidades virtuales de práctica, Cook y Sabah (2009) exponen que pueden convertirse en mecanismos efectivos para balancear teoría y práctica, porque ayudan a los participantes con información de experiencias actuales mediatizando la brecha existente en estos dos campos del saber del docente de inglés, que han permanecido distantes en nuestro contexto educativo colombiano.

Se asume entonces que son trascendentales porque dan sentido de identidad a los implicados en este caso la CoVP alberga muchas dudas, inquietudes y cuestionamientos que usualmente mantenían reservados para sí, de ahí la trascendencia de esta resignificación de trabajo en equipo con una tendencia investigativa, no solo abordar temas cotidianos de los estudiantes sino que trasciende más allá hacia la ciencia y la investigación, averiguando por qué y para qué y cómo hacerlo, con lo que se evidencia que entre todo es más fácil, llevadero y fructífero, con lo cual se evidencia el éxito de esta experiencia

De lo que no hay duda es que se sugiere, que la participación en comunidades virtuales de prácticas ayudan a los debutantes de inglés a reflejar activamente su área de conocimiento de trabajo brindándoles herramienta y fortaleza emocional en esta etapa; además, como la reflexión ocurre en una comunidad virtual colectiva, al interior sus integrantes a pesar de ser solitarios e individuales, el trabajo hecho al interior de la CoVP requieren del desarrollo de otras maneras de cooperación, lo que necesariamente les exige establecer relaciones interpersonales (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis, y Simons, 2012).

De este modo, las metas, proyectos y prácticas de los participantes en una CoVP mejoran la investigación colaborativa, el empoderamiento y el liderazgo y la autoestima de sus integrantes, agregando que las incorporaciones de las TICs se convierten en herramientas poderosas para el desarrollo profesional de estos novatos y posiblemente la efectividad de sus propuestas mejoraran la calidad de la calidad en el futuro.

Por último, Este estudio arroja importantes cuestiones relacionadas con la visibilización de los integrantes de la CoVP , que comienzan a valorar los recursos de su comunidad, porque brindan alternativas frente a las conflictos detectados en su ejercicio práctico, lo novedoso de esta situación es que comienza a valerse de fuentes científico-teórico revalidando la multiplicidad de información que agobia en esta era de la globalización, llevándolo a ser un rastreador de teóricos relevantes para su quehacer, los cuales le darán luz para vislumbrar el mejor camino para encontrar respuestas que se fundamenten en lo teórico y racional fortaleciéndose con el sentido común en este espacio académico. En palabras de Giraldo y Atehortúa (2010)

> "Las CoVP se presentan como una estrategia de GC, que permite la integración, la comprensión, el compromiso mutuo y el repertorio mancomunado de recursos intangibles, que es el resultado de una práctica educativa que comparten experiencias y sus conocimientos, desde la conformación espontánea de dicha comunidad." (p.144)

Este autor proporciona evidencia persuasiva, indicando que la CoVP se fortalecen cuando se orientan por principios colaborativos que buscan el compartir conocimiento desde los intereses comunes de los participantes inmersos en la comunidad. De ahí que cobren fuerza si son flexibles y dinámicas y potenciadas, a partir de la interacción entre pares.

2.2.6. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE PRÁCTICA

Las tecnologías emergentes y su rol en los entornos de enseñanza del inglés han traído varias oportunidades para generar conocimiento basado en las formas alternativas de interacción e intercambio de información. Muchas de las herramientas dadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) pueden ser usadas por los profesores en formación como una fuente para reflexionar sobre su ejercicio docente y sus prácticas de enseñanza efectivas.

En este sentido, las comunidades de práctica virtual han estado ganando atención como ambientes en línea donde los participantes comparten, diseminan conocimiento y aprenden colaborativamente de otros. (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Se entiende como comunidad de práctica a "grupos de personas que se reúnen con el fin de compartir ideas, encontrar soluciones e innovar, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado". Donde "colaboran y aprenden unos de otros, cara a cara o de forma virtual, se mantienen unidos por un objetivo común y el deseo de compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas dentro de un tema o disciplina" (Wenger 2005 p.11).

Una comunidad de práctica es vista como un grupo de personas que se reúnen con el propósito de compartir ideas, encontrar soluciones e innovar, compartir sus fuerzas para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializada (Wenger, 2000). Es decir, las comunidades son creadas bajo

el deseo y propósito de aprender de las prácticas de otros a través de la interacción y colaboración. Por lo tanto, están establecidas bajo sus propios objetivos y reglas y se tornan sostenibles gracias al intercambio de fragmentos de conocimiento sobre un tema común de conversación. De acuerdo con lo anterior, usar comunidades virtuales de práctica como un medio para aprender sobre el ejercicio de enseñanza en formación, a través del acto de compartir experiencias y prácticas, constituye una estrategia efectiva para promover no solo el desarrollo profesional sino también una reflexión profunda del ejercicio pedagógico de los docentes en formación.

Por consiguiente, parece preciso plantear la discusión sobre el diseño y evaluación de las comunidades virtuales de práctica como una herramienta para futuros maestros para reflexionar sobre sus propias prácticas, mejorar el aprendizaje al interactuar y socializar con pares comprometidos en una comunidad. Allí la relevancia de explorar estas formas de interacción de medios y sus resultados en las prácticas reflexivas de los maestros en formación. Considerando la importancia de incorporar espacios virtuales como estrategias que ellos pueden usar para reflexionar sobre sus prácticas mientras comparten información con otros y basados en la necesidad de documentar esas reflexiones; una comunidad virtual de práctica fue diseñada e implementada por dos grupos de maestros en formación de dos universidades colombianas

La comunidad virtual de docentes en formación fue construida con el propósito de expresar pensamientos, percepciones, intereses comunes y experiencias sobre enseñanza en diferentes ambientes escolares colombianos y para analizar sus consideraciones como una fuente de discusión, así como también para el aprendizaje colectivo, desarrollo de la gestión del conocimiento y el mejoramiento de sus propias prácticas. Las comunidades virtuales de práctica fomentan la enseñanza reflexiva ya que ellas permiten a los profesores en formación analizar y evaluar su experiencia pedagógica. Igualmente, esto crece de forma gradual en escenarios en línea donde los participantes crean consciencia sobre los desafíos y beneficios de enseñar inglés y abrir sus mentes a la transformación de sus clases y metodologías (Olaya, 2018).

De allí la necesidad de gestionar el uso de un recurso tecnológico virtual, en este caso el BLOG, con el propósito que se convirtiera en un espacio virtual que brinda la posibilidad de interactuar y comunicarse de manera efectiva y

directa. La creación de una comunidad de práctica facilita la unión, integración y alineación de procesos de gestión del conocimiento.

Fue necesario entonces que en el espacio de la práctica docente se generarán otras vías de interacción que propiciaron la puesta en común de diferentes temáticas a las cuales se ven enfrentado los estudiantes que se encuentran inmersos, dentro de esta experiencia. Para llevar a cabo la comunidad virtual de práctica y presentar ideas sobre las prácticas de enseñanza reflexiva de los maestros en formación, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el diseño y la gestión de una comunidad virtual de práctica contribuye al desarrollo de prácticas de enseñanza reflexivas en los docentes de inglés en formación de dos universidades colombianas?

Para alcanzar el objetivo propuesto, el cual fue: analizar la incidencia del diseño y gestión de una comunidad virtual de práctica en el desarrollo de prácticas de enseñanza reflexivas en los docentes de inglés en formación de dos universidades colombianas; la comunidad virtual articuló a sus participantes con las temáticas posteadas por medio de la herramienta virtual BLOGGER dentro de los cuales los docentes en formación pudieron dar a conocer las diferentes temáticas e inquietudes surgidas a partir del contacto que tiene con la escuela, la cual les ofrece una perspectiva distinta, a la tenida hasta ese momento dentro de su proceso de formación, el cual ha estado acompañado la mayoría de veces por una alta influencia de conceptos teóricos, los cuales en algunos casos resulta ser contradictorios, especialmente con los encuentran inmersos dentro del contexto real de la escuela.

Este proyecto se justificó por la necesidad de promover una actividad pedagógica basada en una comunicación virtual y en el fomento de posturas crítico reflexivas sobre la práctica pedagógica, habilidades para la toma de decisiones y la generación de redes de conocimiento desde el uso y apropiación de las comunidades virtuales de práctica.

2.3. ENSEÑANZA REFLEXIVA

A lo largo de la historia la enseñanza ha tenido múltiples giros actúa determinados por las particulares de los contextos donde se han dado, y el

concepto que aquí a determinar se relaciona con la enseñanza reflexiva, movimiento que busca dar respuestas a los vacíos identificados en los diversos modelos de formación de docentes y en la variada gama de instituciones tanto públicas, como privadas que intentan establecer dinámicas particulares que sean cercanas a las realidades educativas.

En esta corriente, entonces se pretende resaltar el reconocimiento de la singularidad de los seres humanos en el campo educativo, rompiendo con paradigmas tradicionales anquilosados e institucionalizados en las diferentes sociedades ya sean establecidos por los rangos sociales, económicos o por el cambio tecnológico, convirtiéndose en factores impactantes y determinantes de los espacios educativos.

Considerando lo anterior es necesario reflexionar sobre la formación de los docentes, ante estas nuevas aristas sociales presentadas en los contextos de la actualidad, de tal manera que puedan ser formados para ser creativos, líderes y resilientes ante las adversidades que se perfilan en las futuras generaciones.

Al respecto Kumaravadivelu (2006) considera que las apuestas metodológicas previas al momento actual poco han considerado estas circunstancias. En tal sentido, es necesario generar espacios para que el docente a través de esta nueva manera de escucharse, afiance su capacidad de descubrir sus propias teorías basado en sus experiencias, especialmente cuando entra en contacto con la escuela, implicando necesariamente tener en cuenta los principios teóricos enmarcados en consideraciones de autores destacados en el campo de la educación, que lamentablemente a pesar de que en un momento dado de la historia fueron importantes y de impacto, dadas las condiciones actuales sus principios se quedan cortos, frente a las realidades vividas en las circunstancias del salón de clase del momento, además, es de reconocer lamentablemente nuestra tendencia a considerar únicamente la mirada de otros académicos y no de nosotros mismos, por el contrario lamentablemente, tenemos la tendencia de desmeritar lo que nosotros o algunos colegas se atreven a teorizar o proponer a partir de sus vivencias, este sea el momento de abrir las puertas y resaltar el trabajo minucioso, detallado y disciplinar de estos autores invisibles que enfrentan la realidad cada día y que la sociedad institucional está en deuda para tomar en cuenta sus aportes, es por ello que la enseñanza reflexiva aquí metafóricamente

podría ser la llave de esta gama y variedad de pensamientos que intentan dar respuesta a los hechos enmarcados en la acción educativa.

Este autor Kumaravadivelu et. Al, (2006) considera que cuando al docente se le da la posibilidad de plantear suposiciones, al mismo tiempo "se le empodera en el crecimiento y desarrollo de sus propias teorías proyectándose en la práctica y viceversa," (p. 162), así, la acción docente adquiere un nuevo matiz, para entrar a involucrarse en un proceso cíclico, dentro del cual el profesor analiza la teoría, la pone en práctica y posteriormente la estudia a la luz de otras teorías, impulsandolo a la vez, a generar sus propios conceptos.

Indiscutiblemente la trascendencia que tiene esta innovadora propuesta enmarcada en la enseñanza reflexiva que ha llevado al docente a cuestionarse sobre su acción de enseñar, y muchas veces de manera inconsciente o tal vez por temor, este no se atrevía a plantear sus propias teorías, y mucho menos a aplicarlas dentro del contexto del aula de clase, o porque en algunos casos es más importante el saber hacer docente, dejando de lado el alcance de los aspectos teóricos, implícitos en su accionar pedagógico y que cobran importancia porque un hacer pedagógico, acompañado de la teoría, dan lugar a la investigación científica hecha desde los mismo docentes para sus colegas, proponiendo resultado producto de sus reflexiones que fortalecen y enriquecen la escuela y no aquella investigación hecha desde agentes externos a la escuela, desconocedores de la realidad que los circunda.

Todo este cúmulo de dudas e inquietudes que rebasan las expectativas de los docentes novatos tiene asidero en el contexto de la enseñanza reflexiva, por dar cabida a las ideas perturbadoras de la actividad llevada a la práctica de estos jóvenes novatos en el marco de la escuela, sin embargo, también se abre la puerta a la capacidad de ser reflexivo, especialmente cuando ellos se inician en el oficio de ser docente, atreviéndose a impulsar y promover acciones, aun cuando corra el riesgo de cometer errores, lo importante, entonces es que sea consciente de la forma de mejorarlos, situación que se logra cuando este ejercicio está mediado por su capacidad de ser analítico y reflexivo.

Considerando estas nuevas formas de construcción, percepción y dinámica del conocimiento es importante acercarse a la definición de las prácticas de enseñanza reflexiva, Zalipour (2015) precisa que ellas encajan

en aquellos profesores que están dispuestos a pensar sobre sus prácticas docentes, para lo cual deben estar prestos a encaminarse en acción. (p. 4). En este sentido, no será un simple ejecutor de acciones sino por el contrario deberá ser un propositivo de cambios, que esté dispuesto a implementar, articulando las ideas y propuestas enmarcadas en la reflexión y discusión de tal manera que su accionar pedagógico tengo nuevo sentido propósito que conlleve a cambios sustanciales en sus modos de proceder en el aula.

Hay mucho que decir sobre este tema, Schön (1983) explica que la enseñanza reflexiva es un proceso permanente, donde los profesores en un rol de aprendices reconocen el conocimiento que viene de otros colegas para mejorar su propia práctica, desde esta perspectiva se formulan nuevas alternativas que lleven a reconsiderar las actuaciones de los actores intervinientes en el contexto escolar, considerándolos con otro significado. dentro del cual se observa al docente de manera distinta, dándole la voz para permitirle una participación constante y una apropiación de su actividad pedagógica, siendo importante su disposición para generar y emprender acciones, que van más allá del pensamiento, llevándolos a ser aplicadas con sus estudiantes, de tal manera que esta formulación de la enseñanza reflexiva, se convierte en una oportunidad de fortalecimiento para su proceso de aprendizaje de ser docente.

El hecho de proyectar la educación con esta visión, lleva a tener en cuenta que la reflexión implica el uso y la apropiación de diferentes estrategias individuales, además del conocimiento disciplinario y los principios didácticos; partiendo de estos preceptos, esta enseñanza requiere de unos maestros con capacidad para analizar y cuestionar lo que ocurre en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje donde están inmersos.

Entonces desde lo configurado en la escuela, y de manera particular en las situaciones vividas por los profesores inexpertos, se resalta la importancia de implementar acciones como la autoevaluación, la cual se sugiere debe ser aplicada en unas circunstancias de camaradería, para convertirse en promotoras del compartir experiencias a la luz de la reflexión, basados en el acompañamiento, el consejo y la ayuda especialmente del profesor tutor y titular de la práctica, considerando que estas acciones son generadoras del desempeño eficaz de estos poco conocedores, pero que cuando se cuenta con estos espacios de reflexión es posible evaluar, estudiar y tener en cuenta aquellas teorías producto

de sus cavilaciones, que seguramente los llevará a proyectar innovaciones y cambios.

Para acceder a este campo de la práctica reflexiva y entender sus alcances, es preciso contemplar que la reflexión exige una organización sistemática de las experiencias de enseñanza, esto quiere decir que los docentes regularmente conservan reportes de las situaciones significativas, historias y eventos, a través de diferentes herramientas de observación, para crear una interpretación significativa, del acto de educar.

Para tal fin, se precisa el uso de diferentes instrumentos facilitadores del proceso reflexión, que ayuden a registrar y entender todos aquellos aspectos tanto externos como internos, de los cuales muchas veces no se es consciente sobre su existencia, en tal sentido al ser aplicados dentro del contexto escolar, permiten la recepción de los mismos, llevándolos, a que el docente entre en diálogo con esos elementos, compartiendo ideas y problemáticas, que a simple vista no son reconocidas, ni identificadas.

Este tipo de instrumentos como los blogs, las diarios de clase, de observación y los grupos de discusión, permiten el registro de los diferentes sucesos detectados dentro del contexto de la escuela, pero lo más importante es la oportunidad que ofrecen para llevar a la acción estas consideraciones contempladas dentro de la reflexión, en este sentido, las percepciones y opiniones plasmadas por el practicante, posibilitan el reconocimiento de los aspectos acertados o erróneos sobre su accionar en la práctica docente.

Sin embargo, es pertinente resaltar que la enseñanza reflexiva puede ser particularmente desafiante, si los profesores recién iniciados no están preparados para examinarse a sí mismos, en el interés de pretender alcanzar un mejoramiento permanente en su actividad pedagógica trazadora de metas satisfactorias en su formación docente, porque una acción reflexiva significa un compromiso y un deseo de transformar las prácticas docentes, de estos inexpertos.

Tal proceso de constitución de las subjetividades contemporáneas deja ver el alcance de la enseñanza reflexiva, Bartlett (1990) sugiere que ella beneficia las prácticas docentes, contribuyendo al mejoramiento de las metas

educacionales más amplias en términos de qué, cómo, y porqué de un proceso educativo. Precisamente, hacer preguntas qué y por qué da cierto dinamismo y seguridad sobre la enseñanza individual, dando un valor agregado a la autonomía, la responsabilidad y la transformación en el trabajo de los profesores.

Los textos de Lieberman y Miller (2000) se consideran de gran importancia para la presente investigación porque determinan que la práctica de la enseñanza e investigación reflexiva, permiten obtener un conocimiento personal y profesional que impacta positivamente el aprendizaje y la enseñanza del profesor novato.

Este estudio presenta detalladamente las particularidades referentes a la reflexión que implica un examen crítico y permanente sobre la acción del amateur. En ese sentido, podría decirse, que las prácticas docentes reflexivas involucran el pensamiento crítico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y d la observación proporcionada por el estudiante novato, por el director de práctica y el docente titular que representa la escuela y la autoevaluación.

Luego comparte estas apreciaciones con su grupo en un blog donde cada uno de ellos en un tiempo asincrónico reflexiona, valora y cuestiona sobre los asuntos posteados por los compañeros, con la idea de llegar a una enseñanza efectiva y exitosa que garantice el mejoramiento de las fallas y errores si los hubo por parte de los estudiantes practicantes para conducirlos a la concientización y autocorrección.

Una vez contextualizada esta situación se aborda a Mathew (2012) quien apoya este planteamiento, concibiendo a la enseñanza reflexiva como un examen crítico de las prácticas docentes, mayormente enriquecida por la manera en que se autoevalúan, porque este proceso requiere una profunda comprensión de cómo los profesores de inglés no experimentados enseñan y tratan de encontrar razones de su accionar docente.

En este orden de ideas, los docentes deben ser capaces de reflexionar sobre los problemas que enfrentan en sus salones de práctica, identificando los posibles mecanismos para resolverlos. Además, el problema particular que ellos podrían enfrentar debe ser resuelto por la recolección de información teórica o metodológica que le permita encontrar herramientas para fortalecerlo o

mejorarlo. Para resolverlos, los principiantes toman experiencias de sus propias creencias y percepciones de valores personales para actuar en la enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, se requiere de la necesidad de compartir los resultados con pares, para que haya discusiones y diferentes perspectivas sobre el reto encontrado en el salón de clases.

Así pues, Dewey (1933) plantea que los docentes que reflexionan constantemente tienen la posibilidad de hacer cambios en sus clases y se verán involucrados en las tensiones naturales de la escuela porque ellos aterrizan a la realidad desde el momento en que pisan el terreno del contexto educativo de forma más amplia y allí empiezan a preocuparse por una enseñanza y aprendizaje efectivos.

2.3.1. OPORTUNIDADES DE LA ENSEÑANZA REFLEXIVA

Una vez evidenciada la pertinencia e innovación de la enseñanza reflexiva como espacio de interconexión y comunicación de personas afines al oficio de la docencia, se debe aclarar que para llegar a esta experiencia fue necesario valorar las bondades de este tipo de enseñanza, por permitir generar lazos entre las prácticas docentes y los procesos de reflexión por parte de este docente recién iniciado, llevándolos a establecer procesos de pensamiento y deliberación, frente a la complejidad de este espacio en la escuela. Hall y Simeral, 2015; York-Barr, Somers, Ghere, y Montie, 2006).

Por otro lado, la reflexión se asocia con las habilidades de pensamiento crítico y el desarrollo personal, razón por la cual fomenta el impulso de tendencias y criterios frente al ejercicio que empieza a ser parte de su estilo de vida y de su desarrollo integral, (York-Barr et al., 2006) pretendiendo alcanzar de esta manera, un mejor desempeño profesional, en el marco de la práctica docente.

La tendencia relacionada con la enseñanza reflexivo en el ámbito de la formación de los docentes de inglés privilegia temas relacionados con la optimización del desempeño de los estudiantes a cargo del practicante, por permitirle proponer nuevas estrategias de enseñanza por parte de este novato, quien está llamado por su espíritu juvenil a explorar, arriesgarse y plantear otros modos de dar a conocer la lengua extranjera, inicialmente basados en sus

hallazgos, en sus interpretaciones y sus intuiciones que deben ser asociadas a los principios éticos, presentes en su ser y en su oficio de ser docente.

Al respecto, en la investigación de Olaya Mesa (2018) se sugiere que “el proceso de reflexión debe tener consecuencias educativas en toda la comunidad académica y en los profesores en sí mismos. Actitudes, percepciones, emociones y sentimientos pueden ser modificados cuando participan en repensar cómo ellos perciben la enseñanza de idiomas o lingüística (p.154).

En este mismo tónica, hay que abonar a esta enseñanza que rescata la voz del practicante a través de la reflexión crítica, académica y fundamentada en fuentes teóricas necesarias en su proceso de formación, es esa entonces una gran oportunidad brindada por estos espacios que con el tiempo seguramente se convertirán en aciertos que permitirán resolver las tensiones detectadas al interior de las aulas, así como con las personas pertenecientes a la institución (profesores titulares por ejemplo) quienes en algunos casos no permiten la puesta en marcha de las ideas y propuestas de los docentes practicantes, situaciones que puedan ser resueltas cuando se pongan en diálogo las opiniones argumentadas de sus otros compañeros de práctica, así como de su docente mentor, de tal manera que se fomente una dicotomía en las intervenciones que aquí se den, las cuales deben estar mediadas por el proceso de reflexión, de tal manera que se pueda llegar un espacio que de origen a una nueva forma de entender la práctica, basada en unos fundamentos teóricos así como en unos hallazgos encontrados por los practicantes, de tal manera que sea posible el fortalecimiento de este saber pedagógico existente en el contexto de la práctica docente para darles validez al interior de las instituciones donde se tenga el convenio.

Estamos seguros que esta innovación por sus características y condiciones también tendrán un impacto en el desarrollo profesional de los futuros docentes, porque los profesores reflexivos tienden a encontrar interés en asistir a talleres y seminarios de actualización, donde ellos estarán en la dinámica de aprender y compartir reflexiones y hallazgos sobre su especialidad.

Por último, se espera que sigan surgiendo ideas colectivas que permitan resolver tensiones dentro o fuera del aula de clase, situación que a su vez va

a fortalecer el campo del conocimiento de estos futuros profesores de inglés, quienes hacen parte de las generaciones que relevaron unos docentes formados en la escuela tradicional, de esta forma se espera dar un nuevo aire y seguramente un renovado ambiente a la educación del futuro.